

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO ACADÊMICO - MAPSI**

**AMISLEY GUALE ARAÚJO**

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA  
INTEGRANTES DE UMA UNIDADE DE ENSINO NA AMAZÔNIA  
OCIDENTAL**

**PORTO VELHO – RO  
2016**

**AMISLEY GUALE ARAÚJO**

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA  
INTEGRANTES DE UMA UNIDADE DE ENSINO NA AMAZÔNIA  
OCIDENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia, da  
Universidade Federal de Rondônia, para  
a obtenção do título de Mestre em  
Psicologia.

**Linha de Pesquisa:** Psicologia Escolar e  
Processos Educativos

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lilian Caroline  
Urnau

**PORTO VELHO – RO  
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES**

A659s

Araújo, Amisley Guale.

Significados e sentidos da violência escolar para integrantes de uma unidade de ensino na Amazônia Ocidental / Amisley Guale  
Araújo. - Porto Velho, Rondônia, 2016.  
132f.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lilian Caroline Urnau  
Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

1.Psicologia. 2.Violência escolar.3. Violência escolar – ensino médio.I.Urnau, Lilian Caroline. II.Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.III. Título.

CDU:159.9:37.06(811.3)

**Bibliotecária Responsável: Carolina Cavalcante CRB11/1579**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **SIGNIFICADOS E SENTIDOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR PARA INTEGRANTES DE UMA UNIDADE DE ENSINO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

**AMISLEY GUALE ARAÚJO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em Psicologia pela  
Fundação Universidade Federal de Rondônia

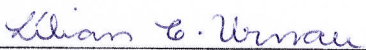
**Linha de Pesquisa: Psicologia escolar e processos  
educativos**

**Orientador: Lílían Caroline Urnau**

Banca examinadora:

Lílían Caroline Urnau  
Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi/Unir)

Assinatura:

  
\_\_\_\_\_

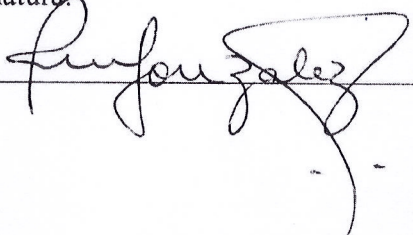
Iracema Neno Cecílio Tada  
Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi/Unir)

Assinatura:

  
\_\_\_\_\_

Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Assinatura:

  
\_\_\_\_\_

Dissertação aprovada em: 08/11/2016

## AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo, pelo seu imenso amor, infinita misericórdia e por exceder todo entendimento. Pelo fortalecimento que deu nos momentos difíceis, pelas portas abertas e pelas pessoas certas que me fez encontrar nesta longa caminhada, sem as quais não conseguiria concluí-la. A Ele sou muito grato!

De forma muito especial, à minha amada esposa, companheira, ajudadora e amiga. Pela sua compreensão, pelo carinho e apoio firme, através de palavras encorajadoras, nos momentos difíceis. Agradeço, ao meu amor, por confiar em mim e por estar sempre ao meu lado, com sua prudência e sabedoria.

Ao meu querido filho Calebe, que tanto sofreu com minhas ausências, mas apesar da pouca idade, entendeu a importância da conclusão desta etapa, o que tornou menos difícil seu percurso. Hoje consigo responder a pergunta tantas vezes repetida: sim, meu filho! Terminei o mestrado.

Meu carinho e eterna gratidão à minha orientadora, por acreditar neste trabalho quando ainda era informe. Pela paciência que teve com minhas limitações, pela disposição em me atender, pelo conhecimento compartilhado com tanta segurança, pela humildade demonstrada nas discussões, que trouxeram inúmeras colaborações enriquecedoras, pelas críticas sempre acompanhadas de extrema gentileza, enfim, pela convivência extraordinária que possibilitou vivenciar na prática o que foi visto na teoria. Por meio de uma relação mediada pelo conhecimento, foi possível desenvolver uma maior consciência alcançando uma individualidade mais humanizada. À senhora professora Lilian minha mais sincera admiração e respeito. Muito obrigado!

À minha querida mãe, pela maior herança que pôde me dar, não medindo esforços para que eu e meus irmãos tivéssemos uma educação de qualidade, fazendo das nossas conquistas também as suas. Serei eternamente grato a ela, que amo muito!

A todos meus irmãos e amigos, pelo incentivo e apoio na realização desse mestrado.

Às amigas de mestrado que tão bem me acolheram e fizeram dos nossos encontros momentos prazerosos e extremamente enriquecedores.

Aos irmãos de fé pelas orações que me sustentaram nos momentos de fraqueza e me fizeram sentir que não estava sozinho.

Ao professor Luís Alberto L. de Matos, às professoras Iracema N. C. Tada, Maria Ivonete B. Tamboril e Marli L. T. Zibetti pelo conhecimento compartilhado, pela

cobrança necessária e pelas sugestões fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Ao servidor Antenor, responsável pela secretaria do MAPSI, que tão bem nos atendeu, sendo sempre solícito e educado. Tenho o privilégio de chamá-lo de amigo.

A todos os servidores e alunos da escola que serviram de campo para nossa pesquisa, em especial os participantes que contribuíram com dados preciosos, tornando possível a realização desse estudo.

À FAPERIO e CAPES pelo apoio financeiro, que me deu tranquilidade para a dedicação à pesquisa.

## RESUMO

ARAÚJO, A. G. **Significados e sentidos sobre da violência escolar para integrantes de uma unidade de ensino na Amazônia Ocidental**. Porto Velho, 2016, 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

A temática sobre a violência escolar não se constitui numa abordagem nova, mas é hoje um dos temas sociais mais discutidos pelos diferentes setores da sociedade, por se tratar de um grave problema social que atinge a todos, sem escolher gênero, raça, etnia ou classe social. Apesar de todas as discussões acadêmicas e da divulgação pela mídia dos casos extremos sobre a violência, pouco são os estudos que versam sobre instituições escolares da região amazônica, fato que destaca a relevância desta pesquisa. Este estudo teve por objetivo investigar os significados e sentidos da violência escolar produzidos por membros de uma escola de periferia urbana da Amazônia Ocidental, à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Os procedimentos metodológicos envolveram análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas gravadas em áudio. Participaram das entrevistas dois professores, dois alunos do ensino médio, um funcionário da portaria e um inspetor de pátio. Para a análise das informações utilizou-se duas categorias analíticas: a) visibilidades e invisibilidades da violência escolar; b) justificativas, intenções e ações perante à violência escolar. Os resultados indicam que as formas mais visíveis de violência escolar aos olhares dos participantes da pesquisa referem-se às agressões físicas e à ofensa moral, prevalecendo o sentido da violência como uma força vinda de fora da instituição, manifestada através da violência na escola e contra a escola, praticada mais especificamente pelos alunos. Este sentido da violência escolar, visto como indisciplina ou crime, transfere exclusivamente aos indivíduos, considerados autores, a responsabilidade pelo fenômeno, isentando a escola, suas ações e seus agentes de participação no que ali se produz e, fundamentalmente, da autoria dos atos de violência, a chamada violência da escola. Chamou a atenção, entretanto, que os estereótipos da escola violenta, por sua localização no bairro também socialmente considerado violento, foram contrariados por todos os entrevistados, que afirmaram opostamente a violência como exceção no dia-a-dia escolar. Observou-se ainda que muitas práticas presentes no cotidiano escolar são promotoras de alienação, repercutindo em sofrimentos psicológicos/simbólicos, em perda da autonomia dos agentes e da instituição como um todo, em sentimentos de fracasso diante da precariedade de condições mínimas de ensino e aprendizagem, mas não são significadas como violências sofridas e/ou exercidas pela escola, o que se nomeou neste estudo como formas de violências invisíveis. Verificou-se a relação dialética entre a violência vinda de fora com a produzida no interior da escola, a qual repercute na forma como os significados e sentidos são atribuídos pelos seus integrantes. Sendo assim, as formas de enfrentamento encontradas pela escola estão diretamente relacionadas com o modo como a violência é significada pelos seus integrantes. Nesse sentido, prevalecem as ameaças e punições voltadas unicamente contra o aluno autor, além da intervenção policial, vista como necessária ao ambiente educacional. No entanto, cabe problematizar os entendimentos, justificativas e ações diante da violência nas unidades de ensino, que deslocam para fora da instituição a resolução das relações escolares, desvalorizando o diálogo e descentralizando as ações educativas e práticas pedagógicas do processo de apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

**Palavras-chave:** Violência Escolar. Significados e sentidos. Ensino Médio.

## ABSTRACT

ARAÚJO, A. G. **Meanings and feelings about school violence for members of a teaching unit in the Western Amazon**. Porto Velho, 2016, 132f. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

The subject of school violence does not constitute a new approach, but is now one of the social issues most discussed by different sectors of society, because it is a serious social problem that affects everyone, without choosing gender, race, ethnicity or class social. Despite all the academic discussions and media disclosure of extreme cases of violence, there are few studies that deal with educational institutions in the Amazon region, a fact that highlights the relevance of this research. This study aims at investigating the significance and meanings of school violence produced by members of a school of urban outskirts of the western Amazon, in the light of Historical-Cultural Psychology. The methodological procedures involved document analysis and audio recorded semi-structured individual interviews. Two teachers, two high school students, a concierge officer and a patio inspector participated in the interviews. For the analysis of the information we used two analytical categories: a) visibility and invisibility of school violence; b) reasons, intentions and actions to the school violence. The results indicate that the most visible forms of school violence to the looks of survey participants refer to physical abuse and moral offense, whichever is the meaning of violence as a force from outside the institution, manifested through violence at school and against school, practiced specifically by students. This sense of school violence as indiscipline or crime, transferred exclusively to individuals considered authors, responsibility for the phenomenon, exempting school, their actions and participation of agents in that there is produced and, fundamentally, the authorship of the acts of violence, call the school violence. However, something that caught our attention concerns the stereotypes about violence for its location in a neighborhood also socially considered violent, have been thwarted by all respondents, who said oppositely violence as an exception in the school day to day. It was also observed that many present practices in everyday school life are promoting alienation, reflecting in psychological / symbolic sufferings in loss of autonomy of the agents and the institution as a whole, feelings of failure on the precariousness of minimum conditions of teaching and learning but it is not meant as violence suffered and / or carried out by the school, which is named in this study as forms of invisible violence. It was the dialectical relationship of violence coming out and produced within the school that affects the way the significance and meanings are assigned by its members. The ways of coping found by the school are directly related to how violence is signified by its members. In this sense, prevailing threats and punishments directed solely against the student author, as well as police intervention, seen as necessary to the educational environment. However, it is necessary to problematize the understandings, justifications and actions in the face of violence in educational units, moving out of the institution the resolution of school relations, devaluing dialogue and decentralizing the educational and pedagogical practices of the knowledge appropriation process historically produced for humanity.

**Keywords:** School Violence. Meanings and senses. High School.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APP – Associação de Pais e Professores

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CPF – Cadastro de Pessoa Física

CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia

PM – Polícia Militar

PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 DAS VIOLÊNCIAS À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>16</b>
2.1 EM BUSCA DE UM CONCEITO DA VIOLÊNCIA .....	16
2.2 VIOLÊNCIA NO CONTEXTO SOCIAL .....	22
2.3 VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	30
<b>3 SIGNIFIADOS E SENTIDOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>39</b>
3.1 CONHECENDO A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	39
3.2 ATIVIDADE DE SIGNIFICAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS .....	46
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>58</b>
4.1 OBJETIVOS .....	58
4.1.1 OBJETIVO GERAL .....	58
4.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	58
4.2 A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	58
4.3 O RECORTE DA PESQUISA .....	59
4.3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA .....	60
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	64
4.5 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	67
4.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	69
<b>5 VISIBILIDADE E INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA ESCOLA .....</b>	<b>71</b>
5.1 DA VIOLÊNCIA FALADA À VIOLÊNCIA VIVIDA .....	71
5.2 MARGINALIDADE DO OLHAR: A VIOLÊNCIA NÃO SENTIDA.....	81
<b>6 JUSTIFICATIVAS, INTENÇÕES E AÇÕES PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR.....</b>	<b>92</b>
6.1 OLHARES (EN)QUADRADOS .....	92
6.2 AÇÕES DE ENQUADRAMENTO .....	103
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>127</b>

## APRESENTAÇÃO

Todo trabalho de pesquisa tem nas inquietações do pesquisador seu ponto de partida e, estas, podem surgir a partir de conhecimentos empíricos da realidade por ele vivida, bem como de estudos sobre essa realidade. A gênese dessa pesquisa não se deu de maneira diferente, pois nasceu de experiências como docente na rede pública de ensino e do desenvolvendo do trabalho em comunidades de periferia urbana.

Geralmente, as referências a essas comunidades de periferia, não apenas delimitam suas localizações geográficas, mas também, situam suas condições econômica, social e política. Infelizmente, essa caracterização aponta para descrições superficiais, marcadas por preconceitos e presas ao padrão determinado pelas classes dominantes da sociedade capitalista.

O trabalho de seis anos como professor de Educação Física numa escola localizada na periferia possibilitou a observação de como a realidade desses lugares pode ser distante da compreensão daqueles que habitam espaços urbanos de maior prestígio social. Os moradores da zona periférica estão afastados não somente do centro comercial e administrativo da cidade, mas de políticas públicas que atendam efetivamente suas necessidades. Fundamentalmente, estão apartados das condições mínimas de conforto, moradia, segurança, educação de qualidade, entre outras.

A passagem por essa escola foi muito importante para a escolha do objeto de estudo desta pesquisa. Muitos colegas e, até mesmo, familiares, coadunavam ao consenso de que o bairro em que ela se localiza é um lugar de bandidos perigosos. Era comum ouvir conselhos sobre cuidados que deveriam ser tomados quando da ida ao trabalho àquela escola. Ao iniciar o trabalho como docente, na referida instituição, a diretora demonstrou grande satisfação, visto que outros profissionais se recusavam a trabalhar lá, ficando a disciplina sem professor por quatro meses. Após um período de atuação foi possível perceber alguns equívocos relacionados às queixas acerca da violência retratadas por muitos. Na verdade, a violência que ali ocorria não era exclusiva daquela comunidade, e, portanto, não poderia ser compreendida apenas como algo circunscrito àquele espaço geográfico e social. Alguns questionamentos, então, começaram a surgir. Por que aquele lugar era tão temido e evitado pelas pessoas que residiam fora dali? De que violência essas pessoas estavam falando? Como os alunos se viam diante do estigma da violência?

Em um evento esportivo ocorrido fora do bairro, foi possível perceber que os alunos da referida instituição sofriam o preconceito advindo do estigma da violência associado à comunidade que residiam. Eles próprios questionavam o porquê dos alunos de outras escolas terem medo deles e os chamarem de bandidos. Diante desse fato, foi solicitado, tanto a alguns professores que residiam no próprio bairro como a alunos com idades mais avançadas, relatos sobre esta realidade. Todos relataram que a fama do bairro devia-se a um criminoso que morou ali e que se tornou conhecido na cidade pelos atos de extrema violência que cometia contra suas vítimas. Acompanhado de outros criminosos, levou, durante alguns anos, o pânico a toda a sociedade, até a sua morte pela polícia. Mas suas ações continuaram repercutindo e foram suficientes para a construção da crença de que aquela comunidade é extremamente perigosa.

Essa experiência permitiu perceber que, embora sejam múltiplas as questões que permeiam o cotidiano destas localidades, a característica que mais lhes é imputada é o estigma da violência, que tem sido evidenciada pelos mais diversos setores da sociedade, a exemplo das divulgações descontextualizadas feitas pela mídia dos casos de violências ocorridos nas periferias. Possivelmente, tal interesse justifica-se pelo fato da violência não ficar restrita aos limites dessas comunidades, mas por adentrar os espaços ocupados pela elite privilegiada, a qual, através de políticas de exclusão, negou-lhes, durante muito tempo, direitos básicos.

Essas situações e questionamentos permitiram a busca de respostas para o fenômeno da violência escolar, pautadas em procedimentos de investigação científica, cujos caminhos e resultados serão apresentados nas linhas subsequentes.

## 1 INTRODUÇÃO

Tratar da temática da violência não constitui tarefa simples, implica um percurso delicado, permeado por armadilhas de concepções teóricas dotadas de preconceitos, que culpabilizam, por este fenômeno, as comunidades pobres. Fernandes et al (2007), por exemplo, ao abordarem a atuação do psicólogo na escola e a produção do fracasso escolar, apontaram para a existência de uma visão determinista da pobreza, em que as condições de vida da população pobre são vistas como escolha ou merecimento, criando o mito de que pobreza é sinônimo de marginalidade ou criminalidade. Segundo estes autores, tal concepção considera, além da pobreza, fatores como a ideia de família desestruturada e a falta de emprego fixo, como mecanismos explicativos da violência, pois tudo o que difere dos padrões hegemônicos de legitimação social passa a ser considerado “perigoso”, visto com desconfiança e, no mínimo, evitado e afastado pela e da sociedade.

É importante destacar que no processo de construção do conhecimento científico, muitos autores, na compreensão sobre o fenômeno em questão, tenderam ao reducionismo descontextualizado do homem em detrimento à dimensão macroestrutural que o constitui. Desse modo, cabe ao pesquisador evitar tais concepções, utilizando-se de um referencial teórico apropriado, para que durante sua caminhada, não permaneça preso ao moralismo ingênuo e normativo de padrões culpabilizadores de indivíduos.

Na busca de um olhar não centralizador das condições socialmente construídas sobre os indivíduos, encontramos na Psicologia Histórico-Cultural, proposta por Vigotski e Leontiev, baseada no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, uma abordagem diferenciada para nossa pesquisa, com a qual buscamos analisar a violência especificamente associada a instituições escolares localizadas em periferias urbanas. Partimos do entendimento de que as escolas configuram-se em *lócus* que, por um lado, constituem relações sociais específicas e, por outro, não estão apartadas das relações sociais mais amplas da sociedade, segundo afirma Saviani (2008), ou seja, tais escolas não são nem redentoras da humanidade, nem meras reproduzoras da sociedade. Neste sentido, a violência vivida no contexto escolar precisa ser analisada com base em ambas as dimensões.

Para este estudo, objetivou-se investigar os significados e sentidos atribuídos por integrantes da comunidade escolar sobre a violência numa escola urbana de ensino médio da região amazônica, cuja localidade de seu entorno geográfico também é

marcada pelo estigma da violência. Na realização desta pesquisa participaram representantes dos seguintes segmentos escolares: professores, alunos e funcionários. O interesse pelo tema nos levou aos seguintes questionamentos: Quais as manifestações da violência no espaço escolar e como são significadas? Quais as relações dos atores escolares com a violência? Quais são as formas de enfrentamento da violência na escola?

A violência é hoje um dos temas sociais mais discutidos pelos diferentes setores da sociedade. Está presente na conversa informal de uma roda de amigos, nos meios de comunicação, nos debates acadêmicos, na pauta de reuniões políticas de líderes mundiais, enfim, muitos estão falando sobre essa temática. Ainda que este fenômeno sempre tenha existido na história da civilização humana, sendo empregado desde as sociedades tribais até as modernas, mudando apenas suas formas de utilização e os mecanismos de controle, cabe questionar o que tem levado a sociedade atual a debater tanto essa temática. O enfoque dado na atualidade para o fenômeno da violência, possivelmente reside no fato de ser um grave problema que atinge a todos, não escolhendo gênero, raça, etnia ou classe social.

A temática em questão não se constitui numa abordagem nova, mas, de acordo com Sposito (2001), a sua ampliação como objeto de estudo das ciências ocorreu a partir dos primeiros anos da década de 1980, com diferentes olhares e métodos utilizados. Conforme um levantamento realizado pela mesma autora, sobre as produções acadêmicas de mestrado e doutorado em todos os cursos de pós-graduação em Educação do Brasil, no período entre 1980 e 1998, num total de 8.667 trabalhos, somente 9 versaram sobre o binômio violência e escola, considerando ainda, que a intensidade de produções se concentraram nas regiões Sul e Sudeste do país. Segundo Sposito (2001, p.89) “[...] as equipes de pesquisadores demoram a assimilar no conjunto de seus interesses o tema das relações entre violência e escola”.

É importante destacar que, diferentemente do que ocorre nos grandes centros do país (como o Sul e o Sudeste), onde se concentram maiores investimentos e estruturas para o desenvolvimento de pesquisas, a região Norte apresenta ainda dificuldades. Sendo assim, essa diferença de concentração, de que fala Sposito, pode ser explicada tanto em função da desigual distribuição de recursos financeiros para a pesquisa, como também, pela dificuldade de formação de pesquisadores e da migração de doutores para cidades afastadas dos grandes centros urbanos do país.

Conforme Sposito (2001), no final dos anos 90, a temática da violência escolar se afasta dos debates do processo de democratização das instituições e se volta para a ideia de que o cotidiano escolar precisa ser protegido de sujeitos estranhos, aparentemente sem nenhum vínculo com a escola, partindo de um consenso de que esses mesmos sujeitos são “[...] moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais e delinquentes” (p. 90). Para esta autora, as propostas de cunho educacional são incipientes, considerando que as pesquisas sobre violência nas escolas dedicaram-se mais à questão da segurança, com abordagens sobre a criminalidade e insegurança no ambiente escolar.

Mais recentemente, de acordo com o levantamento bibliográfico, realizado neste estudo, na base de dados do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2010 a 2015, encontramos – com as palavras-chave violência escolar e violência no contexto escolar – 2.205 trabalhos, sendo apenas 161 deles, pertencentes ao nível *Stricto Sensu*.

Destes 161 trabalhos, a grande maioria se concentra na área da educação (com 75 trabalhos), sendo somente 29 produzidos em programas de pós-graduação em psicologia. Dentre os estudos no campo da psicologia podemos citar alguns dos poucos trabalhos que buscam compreender este fenômeno a partir do olhar de seus atores: a) o estudo de Manzini (2013), que teve como objetivo investigar a ocorrência de *bullying* no contexto escolar por meio das narrativas de crianças, professores e equipe escolar de uma escola pública da cidade de Brasília; b) o estudo de Kappan (2005), que tangencia o tema da violência, com a proposição de analisar a percepção de professores e alunos sobre as drogas. No entanto, nenhum dos trabalhos publicados, na área da psicologia, tratou de maneira específica os significados e sentidos da violência escolar na perspectiva histórico-cultural.

Como indicado, a maioria dos trabalhos que abordam a violência escolar, está concentrada na área da educação. Contudo, a pesquisa que mais se aproximou dos objetivos deste estudo, foi um trabalho apresentado no programa de pós-graduação em Linguística Aplicada da PUC de São Paulo. Nela, Santos (2010), fundamentando seu estudo nos pressupostos da teoria histórico-cultural, faz uma abordagem da violência escolar através dos significados e sentidos das vivências de professores e alunos de uma escola pública marcada pela violência.

Além do trabalho realizado por Santos (2010), encontrou-se ao longo desta pesquisa outro estudo apresentado no mesmo programa, de autoria de Andréia Milius

Pereira, realizado no mesmo ano, que também se assemelha a esta pesquisa, diferindo quanto a seus participantes, uma vez que teve como objetivo “[...] investigar os sentidos-significados da violência escolar na perspectiva de quatro alunos da quinta-série de uma escola pública de São Paulo” (PEREIRA, 2010, p. 6).

Ressalta-se ainda, que após o levantamento bibliográfico realizado na base de dados do portal da CAPES, verificou-se a ausência dos trabalhos realizados no Programa de Mestrado em Psicologia da UNIR (MAPSI). Em virtude deste fato, outro levantamento foi realizado, com base nas dissertações produzidas no referido programa, nos períodos de 2010 a 2015. Foram encontradas 76 dissertações, sendo 41 pertencentes à linha de pesquisa em Psicologia escolar e processos educativos. Embora esta linha concentre o maior número de trabalhos, apenas um deles discute a violência escolar pelo viés da Psicologia Histórico-Cultural.

Neste trabalho, intitulado – *Do boletim escolar ao boletim de ocorrência: o que está acontecendo com as escolas?* – concluso no ano de 2015, a autora Pâmela Cristiane Gomes Ferreira buscou compreender a concepção que os escolares têm da violência escolar, suas principais causas e os mecanismos de enfrentamento utilizados, com ênfase na atuação policial dentro das escolas. Nos seus resultados, a autora verificou que continua a predominar, nas escolas, a concepção de violência culpabilizadora, levando a uma individualização da escola frente à comunidade.

Diante do exposto, conclui-se que ainda são poucos os estudos que versam sobre instituições escolares da região amazônica, fato que, juntamente com a crescente divulgação pela mídia dos casos extremos de violência na escola, destaca a relevância desta pesquisa, que ainda se propôs a analisar as narrativas e experiências, acerca da violência, de diferentes sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Este estudo, cabe observar, partiu do pressuposto de que os significados e sentidos não constituem exclusivamente processos subjetivos e singulares, mas são necessariamente construções pautadas na realidade objetiva, necessariamente mediadas pelas relações sociais, conforme os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que apresentaremos em seção subsequente.

Além disso, buscou-se romper com antigos paradigmas de que alunos em condições de vulnerabilidade são necessariamente violentos e culpabilizados por suas condições, de forma a questionar os padrões dominantes de políticas de exclusão em uma sociedade capitalista.



Segundo Collares e Moysés (1996), uma proposta, ideia ou teoria só é produtiva quando modifica o cotidiano. Aquela que não atinge este fim limita-se apenas ao campo das ideias, atingindo uma minoria de pessoas, sem conseguir transpor para a coletividade seus resultados. Sendo assim, espera-se que as informações coletadas nesta pesquisa possam contribuir para ações educativas apropriadas ao cotidiano escolar de enfrentamento da violência, a fim de desconstruir o estigma da violência inerente às escolas públicas em comunidades de periferia e contribuir para uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, propondo uma base teórica para que este processo possa, de fato, ter significado e sentido para os atores escolares dessas comunidades.

## **2 DAS VIOLÊNCIAS À VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Esta seção tem como objetivo apresentar as principais conceituações e teorizações sobre o fenômeno da violência, analisando-o enquanto processo histórica e socialmente construído. Assim como, problematizar suas manifestações e conceituações no contexto escolar.

### **2.1 Em busca de um conceito da violência**

Ao estudar um determinado fenômeno, é comum a busca por uma definição que contribua para uma melhor compreensão do problema, no entanto, com relação à violência, esse caminho não tem se mostrado tão simples de ser percorrido. Várias dificuldades são encontradas pelos estudiosos ao se tentar defini-la, uma vez que se trata de um fenômeno social e, por isso, multifacetado e complexo.

Iniciaremos nossa busca pelos dicionários e, a partir de suas definições, avançaremos em nossa discussão.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2011, p. 961), a violência é definida como: “Uso da força física; ação de intimidar moralmente ou seu efeito; ação (freq. destrutiva) exercida com ímpeto, força; expressão ou sentimento vigoroso, fervor”. Consideramos também importante definirmos o conceito de violento, que segundo o mesmo dicionário, quer dizer: “Que ocorre com muita intensidade, que possui ou usa grande força; brutal” (HOUAISS, 2011, p. 962).

O dicionário Aurélio traz o conceito de violência como sendo a “qualidade do violento; ato violento, ato de violentar, constrangimento físico ou moral; uso da força coação” (FERREIRA, 2009, p. 2065). Conforme o Aurélio, violento é “que age com ímpeto, impetuoso; que se exerce com força; agitado, tumultuoso; irascível, irritadiço; intenso, veemente; em que se faz uso da força bruta; contrário ao direito e à justiça” (FERREIRA, 2009, p. 2065).

Ao lermos essas definições dos termos violência e violento, dadas pelos dicionários, é muito comum darmos a esses conceitos o sentido negativo, no entanto, não é nenhum absurdo alguém entendê-las também como seu oposto, devido sua “ambivalência semântica”, como afirma Aquino (1998, p. 13). Pois, alguns dos termos empregados na definição de violência/violento, tais como força, ímpeto e vigor não têm apenas caráter destrutivo, mas também de construção. Nesse caso, sua definição não se restringe ao ato em si, mas também na interpretação de seus atores.

Segundo Michaud (1989), citado por Lopes e Gasparin (2003), etimologicamente a palavra violência deriva do latim *violentia*, cujo verbo é *violare*, que significa tratar com violência, profanar, transgredir. Ambos têm como raiz etimológica o termo *vis*, que quer dizer força em ação, vigor, potência, emprego de força física, mas compreende também quantidade, abundância e essência. Conforme Bonamigo (2008), ao fazer essa abordagem etimológica da palavra violência, Michaud compreende o emprego da força como caráter definidor da violência, ou seja, quando a ordem estabelecida é excedida, rompendo acordos ou quebrando regras que regulamentam relações. Nesse sentido, a violência é vista como “[...] destruição ou alteração humana de uma determinada ordem natural” (SILVA, 2006, p.36).

A compreensão da violência, como o emprego excessivo da força, poderia nos levar à comparação com o conceito de agressividade. Todavia, Costa (1986) considera violência como consistindo o emprego desejado da agressividade, visando à destruição do outro. Nesse caso, verifica-se a intencionalidade do ato. Para esse autor, a agressividade corresponde ao instinto de sobrevivência do homem, sendo, portanto, de caráter biológico. Já a violência parte de uma atitude consciente do uso daquela, com fins destrutivos, e, desse modo, de ordem cultural.

Poder-se-ia então dizer que existem indivíduos mais violentos que outros, assim como existem sociedades mais violentas que outras, não por razões inatistas ou fatalistas, mas pelo uso intencional e exagerado da força na solução de conflitos. Dessa forma, a violência também pode ser instrumental, quando empregada como meio para se alcançar um objetivo (SILVA, 2006). Nesse sentido, a violência se configura como um instrumento de controle das normas instituídas e legitimamente aceitas, tanto nos níveis macro ou micro da sociedade.

Ainda que a violência guarde certa ambiguidade no seu conceito, muitos autores têm buscado sua definição pelo seu sentido *stricto*. Segundo Abramovay et al. (2009), existe um consenso sobre o conceito de violência que coloca em evidência o sofrimento físico da pessoa agredida e a intencionalidade daquele que agride, reduzindo as ações violentas à materialidade do corpo. Nesse caso, a violência seria todo o ato intencional que cause dor física ao outro. No entanto, as autoras afirmam que a dor não é somente objetiva, mas é também subjetiva, fugindo assim, do conceito comumente aceito sobre “o que é violência?”. Para Abramovay et al (2009, p. 20) “[...] a violência, é também, algo que paira sobre os indivíduos como uma espécie de sentimento de insegurança”.

A compreensão restrita do conceito de violência impede-nos que percebamos as práticas sutis, realizadas no cotidiano social e, muitas vezes, aceitas como normais, mas que causam a destruição da humanidade do outro. O conceito ampliado do termo visa alcançar essas formas de violência que escapam do sistema jurídico, por não serem contempladas pelas leis penais (ABRAMOVAY et al, 2009).

Nesse sentido, Zaluar e Leal (2001), consideram esse termo como algo que vai além da violência física e, dessa forma, compreendem também por violência a psicológica, que tanto aniquila o físico, quanto destrói a mente, pois nem todos são capacitados para enfrentar os riscos do mundo contemporâneo. Para as autoras, trata-se de negar a existência do outro, tirando dele sua condição essencialmente humana, que é a sua capacidade de se relacionar por meio da linguagem. Nesse caso, a violência é caracterizada pelo não reconhecimento do outro, ou seja, o não reconhecimento da vítima como ser humano, que passa a não existir na relação. O opressor, portanto, nega-lhe o diálogo. Assim, a vítima passa a ser percebida apenas como coisa, algo inferior, não sendo digna de atenção.

De acordo com Abramovay et al (2009), a violência como negação da dignidade humana evidencia sua íntima relação com a desigualdade, em que alguém (pessoa ou instituição) exerce um domínio sobre o outro, através do uso injusto do poder ou da força, mesmo que a violência seja aceita e justificada socialmente. As discriminações da mulher, do negro e daqueles que possuem menor poder aquisitivo são exemplos de relações desiguais de poder estabelecidas culturalmente na sociedade.

Segundo Abramovay et al (2009, p. 22), esse entendimento mais amplo do conceito de violência faz com que as próprias estruturas sociais sejam consideradas violentas. Com isso, as autoras afirmam que:

[...] a violência pode ser traduzida em exclusão dos processos educacionais formais, da inserção no mercado de trabalho, no agravamento de doenças, em situações de agressão física, incluindo abuso sexual, e em casos de insulto moral.

O que temos visto nessa busca por um conceito de violência é que ele não é consensual e, muito menos, estável, uma vez que pode ocorrer de diferentes formas, em virtude de sua fluidez conceitual, fazendo com que a violência tenha uma multiplicidade de significados na atualidade. Sobre esse fato, Minayo e Souza (1998, p.514) afirmam que não devemos falar de violência, mas violências, por “[...] se tratar de uma realidade plural, diferenciada, cujas especificidades necessitam ser conhecidas”.

Abramovay e Rua (2002), ao fazerem uma abordagem sobre o conceito da violência em um estudo sobre “Violência nas Escolas”, destacam os conceitos de Chesnais (1982) sobre as diferentes concepções do tema, as quais são agrupadas em três tipos hierarquicamente diferenciados, conforme o dano social causado. A primeira corresponde à violência dirigida à vida da pessoa, denominada, por ele, violência física. A segunda é aquela dirigida à propriedade, chamada de violência econômica. Por fim, a violência moral ou simbólica, que é caracterizada pela violência dirigida à subjetividade.

Porém, segundo Abramovay e Rua (2002), esse estudioso francês considera a violência física como a única aceita etimologicamente, pois somente ela representa uma agressão real contra a pessoa humana, encontrando bases nos códigos penais e nas representações de especialistas. Juridicamente entende-se por violência o “[...] uso da força física sobre alguém, para coagi-lo a submeter-se à vontade de outrem, para fazer ou deixar de fazer algo” (GUIMARÃES, 2004, p. 529).

Para Debarbieux (2002, p. 63) “[...] a violência ao âmbito do código penal é tão relativa quanto o próprio código penal, [...] escrito de acordo com os desejos e as opiniões do público”. Segundo Abramovay et al (2009), definir a violência tendo como base o código penal é ignorar que a própria lei é relativa, criada segundo o consenso de uma sociedade, numa determinada época, com significado próprio.

Portanto, por ser um fenômeno social, a violência não é algo estático e fixo, mas se modifica de acordo com a sociedade e o período histórico, assumindo diferentes significados, representações e manifestações (ABRAMOVAY et al, 2009). Assim, alguns atos considerados no passado como violentos podem não ser atualmente, bem como, aquilo que pode ser uma ação violenta para uma determinada sociedade pode não ser para outra.

Nesse sentido, Abramovay et al (2009), ao abordarem a temática da violência, consideram, além da violência física, chamada por elas de violência dura, outros dois tipos: a incivilidade, chamada também de microviolência, e a violência simbólica. Este segundo tipo classificado pelas autoras, corresponde aos atos que não são enquadrados como crimes, pois passam despercebidos pelos órgãos institucionais, por se tratarem de pequenas violências do cotidiano. Já a violência simbólica, segundo Abramovay et al (2009, p. 23), corresponde a “[...] uma forma de dominação que se apoia em mecanismos simbólicos de poder que estruturam as sociedades e fazem com que as pessoas vítimas da violência não necessariamente a percebam como violência”.

O conceito de violência simbólica foi proposto pelo sociólogo francês Bourdieu (1989), que buscou compreender as atitudes e comportamentos de submissão dos dominados, diante da aceitação de práticas de dominação nas relações entre classes, frações de classes e grupos sociais. Para esse autor, a violência simbólica é uma relação de dominação de uma classe sobre outra por meio dos sistemas simbólicos (Bourdieu, 2002).

A relação de dominação é compreendida como sendo uma relação de força em que o mais forte impõe suas regras e normas ao mais fraco, tratando-se, portanto, de uma relação assimétrica de poder. No entanto, essa força é empregada sem qualquer coação física ou constrangimento das vítimas envolvidas, atuando de maneira sutil e imperceptível, impondo-se através do poder simbólico, que age, com um mínimo gasto de energia, na zona mais profunda dos corpos, através do trabalho de inculcação e incorporação dos sujeitos. Acerca dessa força simbólica, Bourdieu (2002, p. 62), afirma que:

[...] ela encontra suas condições de possibilidade e sua contrapartida econômica (no sentido mais amplo da palavra) no imenso trabalho prévio que é necessário para operar uma transformação duradoura dos corpos e produzir as disposições permanentes que ela desencadeia e desperta; ação transformadora ainda mais poderosa por se exercer, nos aspectos mais essenciais, de maneira invisível e insidiosa, através da insensível familiarização com o mundo físico simbolicamente estruturado e da experiência precoce e prolongada de interações permeadas pelas estruturas de dominação.

Segundo Bourdieu (1989, p.8), o poder simbólico é este poder invisível “[...] o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Conforme esse autor, o poder simbólico pode ser conceituado como “[...] um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica”. Para Abramovay et al (2009), é a capacidade de criar significações e legitimá-las.

A violência simbólica, enquanto produto da reprodução das estruturas de dominação, é instituída por intermédio da adesão que o dominado consente ao dominante, de forma inconsciente e involuntária, incorporando instrumentos de coesão social que visam à manutenção da ordem estabelecida e aceita como natural. Segundo Abramovay et al (2009), são os símbolos de poder, esses instrumentos de coesão social, que tornam possível a reprodução da ordem estabelecida, fazendo com que cada um ocupe sua posição legitimada socialmente sem qualquer discussão ou questionamento.

Bourdieu (2002) chama a atenção para o caráter simplista dado à interpretação da violência simbólica, que leva ao entendimento reducionista, colocando-a como sendo meramente abstrata e, portanto, sem efeitos reais. Outra visão simplista do problema é culpabilizar as vítimas da violência simbólica pela aceitação a essa dominação, pois não se trata de uma violência visível e consciente. Contrariando essa visão, Bourdieu (2002, p. 65), diz que:

[...] essa construção prática não é um ato intelectual, consciente, livre de um sujeito, é resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob forma de esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas de poder.

O que assegura essa continuidade das práticas de dominação por meio da violência simbólica firmada na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas é o *habitus*. Para Bourdieu (2002, p. 57), os *habitus* “[...] funcionam com matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais”.

Para este autor, é ingênuo supor que a violência simbólica possa ser superada apenas pela tomada de consciência e vontade, pois estão enraizadas no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições e, mesmo depois de cessadas suas condições sociais de produção, permanecem nos corpos socializados de suas vítimas.

Na perspectiva de Bourdieu as instituições escolares tornam-se *locus* de reprodução de relações entre classes vigentes na sociedade e, necessariamente promotoras de violência simbólica, diante da imposição cultural, do saber científico, das classes dominantes às camadas populares.

A partir dos estudos de Saviani (2008), é possível objetar a visão estruturalista de Bourdieu, com relação à conceituação de classes sociais e, fundamentalmente, ao seu entendimento da escola como uma instituição vinculada à classe de maior prestígio e capitais econômico, social e cultural, a qual exerce necessariamente violência simbólica ao impor conhecimentos e valores às classes populares. Essa perspectiva é considerada por Saviani como crítico-reprodutivista. Ao contrário dessa visão, consideramos o conhecimento científico como produto histórico e cultural da humanidade e, todos os seres humanos têm o direito de acessá-lo, independentemente da classe social a que pertencem, constituindo a escola o *locus* de democratização mais importante de nossa sociedade.

Nesse entendimento, portanto, o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos científicos em si não implica em violência simbólica, mas, opostamente, na possibilidade de ampliação dos horizontes de saber, para além do que é circunscrito nas experiências cotidianas. Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, significa ainda mais, a possibilidade de alçar as funções psíquicas superiores a níveis mais elaborados de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009).

Feitas essas ressalvas, considerou-se pertinente o conceito de violência simbólica no entendimento das interações tecidas no contexto escolar, pois apesar do processo de ensinar e aprender, a priori, e, em si, não configurar exercício de violência simbólica, em nossa compreensão, pode passar a ser considerado, dependendo da condução pelos agentes escolares. Bourdieu (2002) nos chama a atenção para as hierarquias e posições de poder presentes nas interações humanas, devido à diferenciação das classes sociais. A distância social inicial, por exemplo, entre agentes escolares e alunos não pode ser negada ou negligenciada, mas ela não pode ser utilizada como exercício de subjugação e desvalorização daqueles diante destes, o que consideramos dimensões distintas.

Esses breves apontamentos nos conduzem a considerar a polissemia do conceito de violência, mas fundamentalmente indicam que se trata de um fenômeno multicausal, influenciado por diferentes fatores, tais como ideológicos, religiosos, econômicos, sociais e culturais (Silva, 2006). Sua manifestação sempre esteve presente na história da humanidade, sendo culturalmente implantada na sociedade. Dessa forma, a violência não pode ser analisada como uma questão isolada, dissociada do todo, mas como um componente social marcado historicamente por conflitos. Silva (2006) nos alerta para o fato de que estamos nos desenvolvendo em um mundo governado pela violência.

## **2.2 A violência no contexto social**

No estudo de Trindade (2000), sobre violência na escola, com base em um breve levantamento sobre as diversas teorias que buscam explicar a questão da violência, agrupa-se em três principais abordagens: a biológica, a sociológica e a psicológica. Os que defendem a teoria biológica como explicação para a violência, afirmam que o homem nasce violento e, utilizam como fundamento para essa afirmação, suas características físicas e morfológicas, como o formato da cabeça, por exemplo. Nesse caso, o homem é reduzido a um ser puramente biológico, com características já



determinadas desde o nascimento, as quais apenas amadurecem com o processo de desenvolvimento do indivíduo.

Para Minayo e Souza (1998), a teoria biológica compreende a violência como um comportamento agressivo natural e inevitável. Ela é baseada no conhecimento da biologia, da etologia, da medicina e da genética, que, transferida de forma direta para a compreensão do social, considera a agressividade humana como instintiva, assim como a fome e o desejo sexual.

De acordo com Trindade (2000), foram os trabalhos do médico italiano Cesare Lombroso (1824-1880) que contribuíram para o desenvolvimento dessa teoria, ganhando seguidores nas mais diferentes áreas do conhecimento, ao defender a compreensão de uma disposição inata para a criminalidade. Para Coimbra e Nascimento (2003), o estudo de Morel (1857), intitulado *Tratado da degenerescência*, contribuiu para considerar a população pobre como pertencente a uma classe perigosa. Atualmente, as características genéticas têm sido utilizadas, em algumas abordagens, como forte justificativa para se perpetuar esse modelo de explicação para o fenômeno da violência.

Já para alguns defensores da teoria psicológica, que tem como seu principal representante o médico alemão Sigmund Freud, as explicações para a violência estão no inconsciente humano (TRINDADE, 2000). Essa vertente tende a reduzir a violência a uma conduta individual, produzida por fatores psicológicos, a partir dos aspectos psicogenéticos de caráter fatalista. A personalidade ou perfil violento decorre de certa desestruturação, de um déficit de desenvolvimento ou, ainda, um desvio, anomalia ou distúrbio, tendo como referência uma suposta natureza humana padrão (AQUINO, 1998). Ainda, essa suposta personalidade violenta pode ser desencadeada por fatores emocionais, como raiva, frustração e medo (TRINDADE, 2000).

Segundo Trindade (2000), alguns autores consideram a violência como decorrente de um prejuízo nos vínculos afetivos, que, são inatos no homem, mas, quando rompidos, são ocupados pelos atos de violência. Esse teórico também chama a atenção para a contribuição de Wilfred Bion, para quem, os atos violentos são considerados como uma incapacidade de simbolizar os desejos hostis e agressivos.

No Brasil, esse entendimento sobre a violência alimentou fortemente o movimento higienista, que buscou promover a esterilização de todo o sujeito de moral duvidosa, entenda-se melhor, toda a população pobre do país, conforme Coimbra e Nascimento (2003). Para esse movimento, a pobreza era vista como uma epidemia a ser

evitada, contribuindo para sua marginalização e justificando as ações de caráter coercitivo contra essa população.

Com relação à corrente teórica sociológica, defendida por Enrico Ferri, discípulo de Lombroso, discordando do mestre, afirma que, a violência não nasce com o homem, mas é o homem que se torna violento. A justificativa para essa afirmação reside no fato de que são os fatores externos, ambientais, que determinarão se alguém será violento ou não, ou seja, é o meio social que possibilita o homem tornar-se violento. No entanto, esse modelo continua sendo tão determinista quanto o biológico, pois considera apenas o fato do ambiente ser violento como sendo suficiente para que uma pessoa se torne violenta, deixando de considerar a multiplicidade dos fatores envolvidos nesse fenômeno (TRINTADE, 2000).

Um dos adeptos da concepção sociológica segundo o autor, foi Durkheim, que considerou a violência como sendo a ausência de normas, pois quando não há regras ou limites, a violência pode imperar. Outro seguidor dessa teoria é o americano Merton, que afirma ser a desigualdade dos meios, visando à obtenção de metas, a responsável pela violência.

Percebemos um aspecto comum que se destaca dentre todas as diferentes abordagens sobre as manifestações da violência, o qual consiste no fator determinista, que está fortemente influenciado pela corrente filosófica do positivismo, defensora da ideia de um conhecimento científico absoluto, ancorado em métodos de pesquisas aceitos como objetivos e neutros e, por isso, inquestionáveis.

Conforme discutem Coimbra e Nascimento (2003), essas teorias, consideradas racistas e eugênicas, criaram a compreensão da pobreza como portadora de uma degenerescência, levando a elite a considerar os pobres como seres de uma natureza duvidosa. Para essas teorias científicas, a violência é compreendida como algo natural, que nasce com o sujeito e passaram a ganhar força após os estudos de Charles Darwin, sobre a origem das espécies, cujos conceitos foram incorporados por áreas como medicina, antropologia, direito, entre outras, legitimando a concepção de que certas marcas do indivíduo pertencem à natureza do homem.

Trata-se, segundo Collares e Moysés (1996), de um processo de biologização, que visa transformar os fenômenos sociais em biológicos. Para essas autoras, o propósito de biologizar as questões sociais, consiste em atribuir a culpa aos indivíduos, isentando de qualquer responsabilidade o sistema social, o que, para elas, trata-se de uma concepção ideológica, que vai ao encontro dos interesses de uma sociedade

burguesa que objetiva a perpetuação de seus privilégios e, por isso, aceita e propaga facilmente esse cientificismo biologizante.

Além dessas teorias, que dominaram ao longo dos anos as discussões sobre o tema, Silva (2006) acrescenta outra abordagem sobre o fenômeno da violência, que, baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, tem levado os estudiosos a ampliar a compreensão sobre o problema. Nessa perspectiva, busca-se olhar para esse fenômeno social na sua complexidade, considerando suas múltiplas dimensões e sua constituição histórica.

Nesse sentido, a autora afirma ser esta uma das grandes contribuições trazidas por essa corrente teórica para as pesquisas sobre violência, ou seja, a compreensão de que esse fenômeno não é meramente instintivo. Tampouco é uma simples consequência de fatores ambientais e, muito menos, uma combinação de ambos. Segundo Silva (2006), precisamos compreendê-lo como condição sócio-histórica e produto das relações humanas, e que, portanto, pode ser transformado por meio de processos educativos que construam formas distintas de mediação que prescindam do uso da violência. Conforme essa mesma perspectiva, Ansara e Costa (2009), afirmam que a existência do diálogo e da participação faz com que as práticas violentas sejam atenuadas ou dissolvidas.

Historicamente, a violência foi praticada como forma de sobrevivência frente às adversidades impostas pelo ambiente natural. A força era empregada para construir instrumentos facilitadores da dominação do homem sobre o meio externo, com vista na sua autopreservação. Nesse sentido, Silva (2006) aponta para as contribuições filosóficas de Vasquez (1978), que afirma ser a violência exclusiva do humano, pois pela sua capacidade única de transformar a matéria pelo uso da força, viola constantemente a natureza desta para manter sua legalidade propriamente humana.

Com a violenta exploração do meio externo pelo emprego da força humana, o homem foi garantindo sua legalidade e se desenvolvendo cada vez mais como humano, o que possibilitou uma importante mudança na sua relação com a natureza e sua fixação na terra, abandonando, assim, sua vida nômade. Logo, aquilo que era uma conquista do homem, desencadeou disputas entre si por melhores espaços e a violência passou a ser dirigida, não mais ao objeto, mas, sim, ao outro. Essa forma de comportamento humano passou a ser direcionada às relações sociais, sendo intermediadas pelos conflitos, fazendo com que houvesse um aprimoramento dos instrumentos destinados não ao

domínio dos objetos naturais, mas agora, à eliminação e subordinação do próprio homem pelo homem (SILVA, 2006).

Por conseguinte, não é mais a matéria que sofre violação de sua natureza pelo uso da força, mas o próprio homem, que passa a ter sua natureza alterada, para que outro garanta sua legalidade humana. Assim, o homem deixa de ser apenas sujeito da ação violenta para se tornar também seu objeto, no entanto, essa violência não se restringe somente ao físico, mas se estende até seu ser social (SILVA, 2006).

No período da Idade Média, a violência foi utilizada pela classe dominante na forma de espetáculos, com torturas físicas e mortes que objetivavam punir todo aquele que fosse contrário à estrutura social vigente, e, ao mesmo tempo, intimidar qualquer pessoa que compartilhasse das mesmas ideias.

Segundo Hypolito (1997), no século XVIII – com o avanço do liberalismo que ganhava cada vez mais força, além de outros fatores como o crescimento industrial, que alterou as formas de organização do trabalho e levou o homem a trocar a vida do campo pela cidade – houve um profundo impacto na transformação da sociedade. Corrêa (2000) destaca o crescimento acelerado das grandes cidades, com o processo de urbanização ocorrido nesse período, refletindo também numa reconfiguração da sociedade de classe com a chegada da burguesia ao poder e o surgimento do proletariado, marcando a diferença crescente entre ricos e pobres, que se manifestava também de forma socioespacial com o surgimento dos subúrbios, atualmente denominados periferias urbanas.

Com o processo de urbanização fortemente relacionado aos fatores socioeconômicos de classes, houve, segundo Corrêa (2000), dois tipos distintos de urbanização: de status e popular. A primeira corresponde à urbanização da classe dominante, que passa a ocupar os melhores locais, com uma infraestrutura adequada, em que mesmo afastada do centro, socialmente não é caracterizada como periferia. Já a segunda, a popular, é ocupada por uma população de baixa renda, em locais precários, com falta de infraestrutura e serviços básicos, considerada como violenta, estando ou não em regiões centrais.

Processo que tem reflexos na atualidade, pela manutenção da desigualdade social, das contradições e dos conflitos entre as classes de maior e menor poder econômico, que aumenta ainda mais a distância no relacionamento entre os bairros periféricos e os centros urbanos. Conforme Correia (2000), são as áreas periféricas pobres que sofrem as mazelas e carências, impostas por uma estrutura desigual e

contraditória, influenciada por interesses econômicos que visam sua exploração e dominação.

Dessa forma, ao olharmos para a constituição da sociedade moderna percebemos que, subjacente ao seu desenvolvimento, encontra-se uma visão historicamente construída de dominação das classes mais vulneráveis. Por meio dos mais diferentes mecanismos de controle institucionais, buscou-se disseminar as ideias e valores da classe dominante, ligada aos interesses políticos e econômicos do sistema vigente, os quais não se traduziram em melhorias para população mais pobre.

A própria forma como a sociedade está organizada, por meio da exploração de classes menos favorecidas, evidencia um tipo de violência, que segundo Silva (2006), é estrutural. Para a autora, uma sociedade dividida em classes antagônicas tende a recorrer à violência, sempre que tiver interesses vitais ameaçados.

Desse modo, de acordo com Corrêa (2000), para se discutir os fenômenos existentes nas periferias urbanas, diferentes fatores, tais como sociais, econômicos e políticos devem ser levados em consideração, evitando o erro de tratar seus problemas como restritos a essas comunidades, e não como problemas sociais que se manifestam nas relações sociais alienantes de uma sociedade classista. Contudo, não podemos ignorar o fato de que são nas comunidades vulneráveis que os dramas sociais afloram, manifestando com maior intensidade os problemas que afligem mais duramente a população pobre e socialmente vista como periférica.

Um desses problemas sociais, muito debatido na atualidade, é o fenômeno da violência. Porém, novamente é muito comum esbarrar em explicações simplistas e deterministas sobre ele, a exemplo daquelas que consideram a periferia como sinônimo de violência, diante da associação direta com a pobreza. Essas explicações não levam em consideração diversos fatores que cercam esse problema social. A periferia, que é vista como um lugar perigoso e ocupado por bandidos, passa a ser vista como promotora da violência, o que reforça os estigmas que marcam seu cotidiano. Essa visão preconceituosa, que se perpetua, impulsiona e alimenta uma leitura distorcida da realidade dessas comunidades.

Contudo, Sposito (1998) relata que alguns estudos indicam que os maiores índices de violência não se concentram nas regiões mais pobres. Ignora-se o fato de que a violência não se manifesta pela pobreza, mas pela intensificação da desigualdade social. Para Ansara e Costa (2009), a relação entre pobreza e violência faz parte da ideologia dos poderes instituídos, que transfere para a população pobre a

reponsabilidade pela violência, deixando de reconhecer a exclusão dessa população dos direitos sociais mais elementares. Segundo estas mesmas autoras, deve-se ter o cuidado de reduzir a violência a fatores econômicos, pois o problema da violência “[...] pertence a uma cadeia de causas e efeitos entrecruzados que não podem ser descartados” (p. 98).

Os valores e padrões estabelecidos, baseados no sistema capitalista, produzidos por uma sociedade de classes que privilegia uma elite dominante, fazem com que cada grupo ocupe seu devido lugar em sua organização, atribuindo às comunidades pobres o lugar da violência. Com isso, observa-se uma crescente fragmentação do espaço urbano, com a elite cada vez mais trancada em condomínios fechados, buscando proteger-se da violência, enquanto a população criminalizada, moradora dos guetos, vê-se obrigada a conviver com ela, utilizando-a, muitas vezes, como um modo de sobrevivência (ANSARA; COSTA, 2009). Com isso, ambos se submetem a uma força social criada por eles, a qual deveria promover o desenvolvimento livre e universal do ser humano. Portanto, o indivíduo passa a ser dominado pelo produto da sua própria atividade social, como se este existisse independentemente dele, estando dotado de poderes próprios. Assim, ao invés do indivíduo dominá-lo subjugam-se a ele.

Sendo assim, percebe-se que, na sociedade dividida por classes, o desenvolvimento humano ocorre dentro de limites restritos de sua capacidade livre e universal, caracterizado pelas condições naturais da cotidianidade, que, para Duarte (2013), compreende somente o desenvolvimento da individualidade em si. Esse cenário, criado pela sociedade capitalista, se efetiva por meio das relações sociais alienantes/alienadas nela mantidas.

Segundo Leontiev (2004), com base no materialismo histórico-dialético, o trabalho é condição vital do homem. Nesse sentido, Duarte (2013) afirma que o homem não nasce totalmente humano e totalmente indivíduo, mas vai se humanizando e se individualizando na medida em que ele vai se apropriando do trabalho humano, pois o que ele tem quando nasce foi transmitido biologicamente, ou seja, trata-se de uma sociabilidade natural e espontânea que possibilita ao homem alcançar sua humanidade e a partir dela, desenvolver sua individualidade em si ou para si. Mas o que ele precisa para desenvolver sua individualidade livre e universal humana já existe na sociedade, isto é, está presente na cultura, possibilitando a realização de uma transformação intencional e social do indivíduo, por meio da relação com o outro. Assim, conforme o mesmo autor, a formação da individualidade humana tem como base a apropriação da

materialidade socialmente produzida pela humanidade, como condição para sua existência. É, portanto, um processo consciente e intencional.

No entanto, para que ocorra o processo de apropriação humana, é necessário que seu oposto também possa ocorrer, que para Duarte (2013), corresponde ao processo de objetivação. Por meio desse processo, a atividade humana se transfere para o produto dessa mesma atividade, em outras palavras, a objetivação seria a transferência da atividade humana para o objeto. Dessa forma, o objeto passa a conter nele a atividade do indivíduo, que poderá ser consecutivamente apropriado por outro, através das relações sociais, fazendo com que a produção da individualidade humana se dê por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação das atividades produtivas do gênero humano.

Portanto, segundo Duarte (2013), o desenvolvimento livre e universal da individualidade humana, consiste no processo de transformação do indivíduo “em si” ao “para si”, ou seja, transforma o indivíduo em indivíduo humano. Entretanto, convém destacar que, não se trata da eliminação do primeiro em detrimento do segundo, mas, conforme a lógica do materialismo histórico-dialético corresponde à incorporação e superação do “em si” ao “para si”.

Todavia, dentro das condições da sociedade atual, marcada pela divisão de classes, o homem não consegue desenvolver sua individualidade acima das suas necessidades naturais, permanecendo abaixo de suas máximas possibilidades de existência humana, que Duarte (2013) entende como o desenvolvimento da individualidade para si. Para este autor, “nunca o ser humano conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio” (p.11).

Este caráter contraditório do processo de objetivação e apropriação tem desempenhado também uma função contraditória na formação do ser humano, pois tanto a objetivação quanto a apropriação podem desempenhar uma função humanizadora ou alienadora na vida do indivíduo, que não dependerá de suas características hereditárias, mas “[...] do conjunto complexo e dinâmico das relações sociais nas quais o indivíduo está inserido [...]” (DUARTE, 2013, p. 12). Dessa forma, para que o ser humano possa avançar, no desenvolvimento da individualidade, do “em si” ao “para si”, é necessário que as formas de alienação da sociedade capitalista sejam superadas.

Nesse sentido, Silva (2006, p.27) afirma que “[...] no capitalismo atual, a violência se mostra tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como na violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas”. Para Duarte (2013), com base nas ideias de Leontiev, as relações de alienação correspondem a uma ruptura entre o sentido e o significado das ações humanas, impedindo o processo de desenvolvimento da consciência, podendo provocar sérios problemas sociais, o que a nosso ver, incluiria a violência. Na atualidade, a violência continua se manifestando como um mecanismo de controle para a manutenção dos padrões dominantes legitimados pelo sistema capitalista, no entanto, diferentemente de outros momentos históricos, ela não visa somente o controle dos corpos, mas também da subjetividade da massa desfavorecida.

### **2.3 Violência no contexto escolar**

Durante algum tempo, a escola foi vista como um lugar sagrado e seguro, protegido dos problemas da sociedade, mas, como todo lugar instituído por relações sociais, a escola não é apenas produto dos padrões sociais, mas também produtora dos seus próprios padrões, o que inclui a violência. Nesse sentido, Aquino (1996, p. 41) afirma que “[...] não é lícito supor que o que ocorre em seu interior não tenha articulação aos movimentos exteriores a ela. Claro está também que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extras-escolares”. De acordo com Aquino, Guimarães (1996, p. 77) afirma:

A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Temos assim, de um lado, uma força exercida pelos poderes constituídos que, por meio de instrumentos de dominação, como a imposição de normas e a repressão, visam o controle dos sujeitos escolares, exigindo deles a submissão e a passividade. De outro lado, existe uma força contrária a essa dominação, que busca a diferenciação dos grupos, em face da uniformidade imposta. Segundo Guimarães (1996), forma-se uma tensão entre essas duas forças antagônicas, consideradas por ele do “dever ser” e do “querer viver” (p. 75). Quando a primeira se sobrepõe à segunda, ocorre o aumento da violência cotidiana.



De acordo com Guimarães (1996), a escola de hoje foi pensada para atender uma clientela igualitária, caracterizada pelo princípio da homogeneização, que não tolera as diferenças e impõe um rígido controle por meio de mecanismos disciplinares. Nesse sentido, para Aquino (1996), a escola, que deveria ser a transmissora dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, tem desempenhado com maior importância a função disciplinarizadora, fazendo com que seu foco seja a moralização do aluno e não mais a tarefa epistêmica. Nas palavras desse autor “Sua função precípua, então, passa a ser de modelar moralmente os alunos, além de assegurar a observância dos preceitos legais mais amplos, aos quais os deveres estavam submetidos” (p. 43).

Essa outra função desempenhada pela escola, remete a um passado em que ela detinha um controle absoluto do aluno. Nela, corpo e fala eram rigorosamente disciplinados, garantidos a custa de ameaças e punições, criando uma atmosfera de medo e coação no seu interior (AQUINO, 1996). Essa escola era destinada aos filhos da elite privilegiada, porém, com o processo de democratização da educação, ela passou por uma política de ampliação das vagas, fazendo com que as camadas mais populares tivessem também acesso à educação. Mas, para Saviani (2008), esse processo na verdade visava atender aos interesses econômicos do país, ofertando mão-de-obra especializada requerida pelas empresas e privatizando o ensino, favorecendo a educação privada a custa da desqualificação do ensino público.

Assim, apesar da aparente democratização do ensino, a escola não mudou e sua pedagogia e se tornou alheia a esse novo sujeito incorporado por ela, tendo em vista que seus parâmetros eram, conforme Aquino (1996, p. 44) “[...] regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos”. Nesse sentido, Barreto (1997) também afirma que a formação pedagógica foi toda baseada no aluno ideal, perfeito, capaz de compreender as informações transmitidas e de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar, enfim, um aluno gerado no imaginário do professor e idealizado pelos padrões dominantes, bem diferente daquele revelado na prática.

Para Guimarães (1996), a imposição de normas disciplinadoras não garante uma plena dominação, visto que não são incorporadas pelo coletivo, ainda que sejam impostas à custa de ameaças e punições. Para o autor “quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo” (GUIMARÃES, p. 79). Sendo assim, ele propõe um equilíbrio entre

essas forças contrárias que agem no interior dessa instituição, devendo considerar as características dos alunos que hoje se encontram nas escolas. Segundo o autor:

Uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, feita para um conjunto de alunos equivalentes àquele de um passado idealizado (dos velhos tempos), está destinada ao fracasso. Com o advento da escola de massa, há outras regras em jogo que nada têm a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm. (GUIMARÃES, 1996, p. 80).

É preciso compreender que a escola é formada por uma complexa rede de relações e que, no seu dia-a-dia, gera tensões pela existência de conflitos entre as diferentes forças que agem sobre ela. Segundo D'Aurea-Tardeli (2009, p. 106), o conflito “[...] é inevitável à existência humana, além de ser necessário”, pois faz parte das práticas sociais e educativas libertadoras. Para Charlot (2002), não devemos esperar que o conflito assim como a agressividade desapareçam, mas procurar controlá-los pelo uso da palavra e não da violência. Nas palavras do autor “[...] o que está em jogo é a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerenciarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (p. 436). Em meio a tudo isso, cabe à escola negociar esses conflitos.

Dentro dessa perspectiva, Gasparin (2005) afirma que, tanto o professor como o aluno, devem buscar um significado real para os conteúdos propostos pela escola, possibilitando um fazer pedagógico que permita compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro de uma estrutura social. Sendo assim, Gasparin (2005) acredita que o professor deve considerar as marcas do conhecimento que o aluno traz em si, forjadas no contexto de seu lar, seu bairro, de sua cidade. Isso possibilita ao professor desenvolver um trabalho pedagógico mais adequado, para que os alunos possam, posteriormente, apropriarem-se de um conhecimento significativo para suas vidas.

No entanto, o que se vê no ambiente escolar são ações pedagógicas descontextualizadas, acríticas, influenciadas pelo processo de medicalização que tem promovido uma visão patologizante do aluno que não corresponde às regras e aos padrões institucionais de comportamento. Essas ações são impostas por um sistema educacional deficiente, que busca na figura do professor a justificativa para o fracasso escolar, conforme destaca Souza (2007). No caso dos alunos pobres, a situação é agravada. Seus comportamentos são considerados inadequados e moralmente

inaceitáveis aos padrões escolares estabelecidos por uma classe dominante, e, muitas vezes, são justificados, por esta mesma classe, pelo ambiente considerado violento e promíscuo no qual vivem (MEIRA, 2012).

A mídia, na divulgação de casos de violência escolar, dá maior destaque para os casos ocorridos nas comunidades periféricas, gerando medo e sensação de impotência na população. Trata-se de uma manipulação baseada nos interesses das autoridades públicas, que tem o objetivo de construir um senso comum em torno da criminalização da pobreza, justificando assim, certas políticas de controle social voltadas somente para uma vigilância excessiva e ações punitivas de repressão. Segundo Patto (1997), os professores são os principais porta-vozes, no ambiente escolar, de tais preconceitos e estereótipos promovidos por esse discurso oficial sobre as vicissitudes das crianças pobres, que não englobam apenas estas, mas também toda a família. Dessa forma, a relação interpessoal professor-aluno é despersonalizada e sem significação, passando o professor a atuar como um mero transmissor dos padrões culturais e avaliador das qualidades sociais consideradas importantes para o aluno (LEITE, 1997).

Consequentemente, o que se vê é a desvalorização do trabalho do professor. Conforme Facci (2004) a sociedade capitalista não tem interesse em que os professores promovam a socialização do conhecimento histórico-científico que leva os alunos ao saber crítico, para a “[...] consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos seus bens culturais” (p. 33). Mas, na realidade, prevalecem os preceitos neoliberais, cujo objetivo maior é a empregabilidade, que valorizam mais a competência e aquisição de habilidades, do que o conhecimento que promove “[...] mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização” (FACCI, 2004, p. 34). Para essa autora, o que ocorre é uma desvalorização da escola e a banalização do conhecimento.

Para Leite (1997), esse comportamento do professor faz com que ele evidencie aspectos negativos em seus alunos, criando uma antipatia por estes, evitando assim, qualquer contato interpessoal.

Diante do exposto, Souza (2007, p. 268) afirma que:

Um olhar que descrê da capacidade de aprender tende a produzir sujeitos que não aprendem, entre outros motivos porque introjetam, em algum grau, a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do educador. Para estes alunos, sobre cujo progresso escolar e futuro pessoal não se tem esperança, educadores dirigem menos suas atenções, suas falas, seus recursos, seu toque, sua escuta e seu olhar.

É importante destacar que o atual quadro escolar, com a realização de aulas pobres de conteúdo, descontextualizadas, com técnicas equivocadas e desinteressantes, acrescido de uma relação professor/aluno desgastada, levou Souza (2007), no seu estudo sobre o funcionamento escolar e produção de fracasso escolar e sofrimento, a questionar se tal situação se deve à formação deficiente dos professores ou às condições precárias e/ou hostis de trabalho a que são submetidos ao longo de suas carreiras. Mas Souza (2001, 2007), considera falsa a afirmação que justifica o fracasso escolar a custa do professor, considerando-o como elemento incompetente do sistema educacional. Não se trata da incompetência do professor na produção de aulas de baixa qualidade, mas a autora atribui às condições de trabalho os fatores de maior peso.

Sendo assim, não há aqui qualquer intenção de culpabilizar o professor pela ocorrência da violência na escola, mas somente questionar a forma como esse fenômeno pode ser compreendido por ele. Nesse caso, foi destacado o trabalho realizado por Silva (2006), sobre a violência no cotidiano escolar, considerando que a formação dos professores com base em concepções do senso comum, religiosas ou biologicistas, impede a ação destes de forma eficiente contra o avanço desse fenômeno nas escolas, que segundo a autora é “[...] complexo, multideterminado, que é social e historicamente construído e que, portanto, é passível de superação” (p. 29). Para a autora, a violência nas escolas, vista apenas como uma questão de instinto, ausência de Deus ou uma desestrutura de um organismo social, imobiliza os professores frente a esse grave problema social e culpabiliza suas vítimas.

Diante do exposto até aqui, percebemos que a violência no contexto escolar passou a ser interpretada como termo correlato ao conceito de indisciplina, compreendendo esta como o contrário da disciplina, definida pelo dicionário como “[...] procedimento ou ato dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião” (FERREIRA, 2009, p. 1096). Nesse sentido, segundo Ferreira (2009), aquele que se opõe à disciplina, ou seja, “se insurge contra a disciplina” é tido como um sujeito indisciplinado. Visto dessa maneira, justificam-se as práticas de controle autoritarista impostas ao espaço escolar, em que “[...] qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte do aluno é entendida como indisciplina” (REGO, 1996, p. 85).

Segundo Rego (1996, p. 84), o conceito de indisciplina “[...] como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes

culturas e numa mesma sociedade”. Portanto, quando vista, não mais como um sinal de delinquência, mas como indício de que as práticas educativas idílicas não atendem às necessidades do aluno atual, pode servir como um mecanismo para uma prática educativa mais democrática.

Guimarães (1996) demonstra que ambos os termos, violência/indisciplina, podem ser compreendidos na sua ambiguidade e, segundo ele:

[...] não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva. (GUIMARÃES, 1996, p. 79)

Quando essa duplicidade não é compreendida, mas impedida de se expressar, é gerada a violência, a qual, conforme Guimarães (1996, p.80), “[...] nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter”. De outra maneira, segundo Aquino (1996), o barulho, a agitação, a rebeldia, passam a ser vistos como fatores contribuintes no processo de aquisição do conhecimento, enquanto trabalho de reconstrução do conhecimento.

Com isso, Rego (1996), com base na perspectiva Vigotskiana da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que os atos de violência ocorridos na escola devam ser vistos não somente como causas de fatores externos, mas também como sinais de práticas pedagógicas equivocadas ocorridas na escola. Pois, como já posto anteriormente (AQUINO, 1996; GUIMARÃES; 1996), a escola produz também sua própria violência.

Nesse sentido, Rego (1996) apresenta um estudo realizado por Galvão (1992), em que demonstra a relação existente entre os comportamentos considerados indisciplinados e as práticas pedagógicas equivocadas, voltadas para o cerceamento do diálogo e às interações entre os alunos. Com isso, o aluno é silenciado na sua relação com o conhecimento, e a ele é negado o principal instrumento mediador de maior potencial na aprendizagem: a linguagem.

Além da dimensão da indisciplina, implicada fundamentalmente na relação entre agentes escolares e alunos, outra manifestação social concebida como violência, produzida no interior das escolas, muito embora tenha sido debatida sua existência em outras instituições sociais, encontra-se no fenômeno do *Bullying*. Ele é considerado uma forma de violência que se manifesta fundamentalmente nas relações entre pares, sendo mais comum entre escolares.

O *Bullying* é um termo proveniente da língua inglesa, sem tradução equivalente para o português, utilizado para designar atos violentos de caráter físico ou psicológico, praticado por uma ou mais pessoas – de forma intencional e frequente – dirigidos a outra pessoa ou grupo, causando sofrimento físico e emocional. Ele pode se manifestar de diferentes formas relacionadas com ações que objetivam humilhar, intimidar, ridicularizar, discriminar, amedrontar, bater, empurrar, chutar, por apelidos pejorativos entre outros.

O conceito comumente atribuído ao fenômeno do *bullying* é dado por Fante (2005, p. 28-29), para o qual:

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento bullying.

Essa violência durante muito tempo passou despercebida pela sociedade, estando disfarçada na forma de brincadeiras entre amigos, mas que na verdade, ocultam um comportamento cruel em que o agressor ou grupo agressor busca a imposição de uma força sobre a vítima, expondo esta a situações humilhantes e intimidatórias. Geralmente, a vítima é escolhida entre seus pares por ser considerada diferente ou estranha, e, em muito dos casos, prevalecem as características da raça, religião ou orientação sexual. Isso leva Manzini e Branco (2012, p. 173) afirmarem que “[...] o bullying é expressão de preconceito e intolerância a tudo e a todos que sejam diferentes de um padrão idealizado por nossa sociedade de consumo”.

Diante das distintas formas de manifestação da violência escolar, Charlot (2002) propõe a diferenciação de três tipos. A primeira é a violência na escola, que corresponde àquela que ocorre dentro do espaço escolar, mas que poderia ocorrer em qualquer outro lugar, a segunda é a violência à escola, caracterizada por aquela dirigida contra os professores, os funcionários e a própria estrutura física, como depredações e furtos e, por fim, a violência da escola, como sendo aquela dirigida contra os alunos e realizada diretamente pela escola.

Ao fazer essa distinção entre as violências no contexto escolar, Charlot (2002) afirma a necessidade de uma análise conjunta da violência da/e contra a escola. Assim, podemos entender que o estudo desse fenômeno pode ser tanto exógeno,

correspondendo à violência na escola, quanto endógenos, ou seja, a violência contra e da escola. Abramovay e Ruas (2002), concordando com essa assertiva, afirmam que a compreensão do fenômeno da violência escolar passa necessariamente pela consideração de fatores externos e internos à instituição, uma vez que ela não é um fenômeno unicausal, mas são várias as causas que podem influenciar sua ocorrência. Isso nos coloca também diante do fato da existência de múltiplas violências. Essa assertiva vai ao encontro das considerações de Rego (1996), ao defender que a escola deve buscar também nas suas práticas os motivos para violência, além dos aspectos exteriores.

Nesse sentido, Abramovay e Ruas (2002) apontam como influência externa as questões raciais, os meios de comunicação, o espaço social no qual a escola está inserida. Também fatores sociais como o desemprego e as condições precárias das famílias nas comunidades pobres são destacados. Segundo as mesmas autoras, são fatores internos à escola as diferenças de idade, nível de escolaridade dos alunos, as regras e a disciplina dos projetos pedagógicos escolares, os quais incidem nas práticas educacionais gerais como o sistema de punições e no agravamento das tensões na relação professor e aluno.

Conforme Abramovay e Ruas (2002), é mais fácil para o sistema educacional reconhecer os fatores externos como as principais causas da violência, do que aceitar que a própria escola contribui para a manifestação da violência no seu interior por meio de suas práticas pedagógicas. Isso faz com que ela negligencie sua responsabilidade diante do problema da violência escolar, impedindo a construção de alternativas verdadeiramente eficazes para seu enfrentamento.

Dessa forma, a escola passa a abrir mão do seu importante papel no processo de desenvolvimento humano do aluno, atribuindo a terceiros a responsabilidade que lhe cabe. É o caso, por exemplo, do patrulhamento policial dentro das escolas. No seu estudo intitulado *Do boletim escolar ao boletim de ocorrência*, Ferreira (2015) analisa a institucionalização da polícia na escola, criticando sua utilização como forma de enfrentamento para problema da violência escolar, favorecendo as ações punitivas que apenas fortalecem o discurso estigmatizante que cerca o cotidiano dos alunos pobres de periferia. Para essa autora, os casos de polícia devem ser tratados pela polícia, uma vez que os conflitos escolares são de responsabilidade da escola.

Nesse sentido, Silva (2006), com base nas ideias de Duarte (1993), destaca a importância de resgatar uma educação que valorize a transmissão dos conteúdos

sistematicamente elaborados e social e historicamente acumulados pela humanidade como fator preponderante no processo de constituição da individualidade para si. Pino (2007, p.782) também compreende a importância da escola no combate à violência e da necessidade de se “[...] repensar sua função numa sociedade em constante mudança”. Para o autor “[...] se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo” (p. 772).

Repensar a função da escola passa pelo sentido que seus atores atribuem para o papel desta na sua formação. Conforme Pimentel (2009, p. 84), “[...] trata-se de propiciar outras formas de convivência e novos significados, a fim de tornar a escola menos desigual, mais democrática, capaz de sinalizar algum valor positivo para aqueles que frequentam ou deveriam fazê-lo”. Para Ansara e Costa (2009, p. 93), “[...] pensar o papel da escola é pensar que ela, inevitavelmente, assume diferentes significados para todos os que estão implicados nesse processo”.

Destarte, buscar compreender as situações de violência escolar a partir de uma única causa consiste em contribuir apenas para o fortalecimento dos estigmas que marcam negativamente o ambiente educacional e que paralisam a escola diante dos seus enfrentamentos. Portanto, devemos pensar a violência como um fenômeno social formado nas relações com os outros pela mediação dos sentidos e significados atribuídos a partir do contexto social, histórico e cultural em que se formam, sendo assim, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural tornam-se necessários na análise desse fenômeno.



### 3 SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção apresentaremos os conceitos de significados e sentidos com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, através da abordagem dos estudos de Vigotski<sup>1</sup>, fundamentada no método do Materialismo Histórico-Dialético de Marx.

#### 3.1 Conhecendo a Psicologia Histórico-Cultural

Quando um estudo se propõe a investigar os significados e sentidos de um determinado fenômeno, buscando desenvolver uma compreensão coerente com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, importante se faz considerar o contexto histórico no qual estes e outros conceitos foram desenvolvidos. De acordo com Prestes (2012, p. 9) “[...] seria impossível avaliar o desenvolvimento de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*<sup>2</sup>”. Ignorar esse fato pode levar o pesquisador a uma compreensão desvinculada das ideias vigotskianas.

Nesse sentido, Newton Duarte em sua obra intitulada *Aprender a Aprender: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*, traz uma contundente crítica às interpretações que vem sendo atribuídas às teorias de Vigotski no meio educacional. Segundo o autor, relacionar a Psicologia Histórico-Cultural com a teoria epistemológica interacionista-construtivista de Piaget e com as pedagogias centradas no “aprender a aprender”, seria o mesmo que afastar-se das influências do pensamento marxista na obra de Vigotski, legitimando as concepções neoliberais articuladas à sociedade capitalista contemporânea. Nesse sentido, Duarte questiona “[...] as tentativas de secundarizar a importância do marxismo para a psicologia de Vigotski e torná-la, assim, compatível com os ideários neoliberais pós-modernos” (DUARTE, 2000, p.22).

Diante dessas primeiras considerações, iniciaremos nossos estudos sobre os significados e sentidos na teoria de Vigotski, percorrendo os aspectos históricos, ainda que brevemente, do contexto e vida do autor, entendendo serem essas condições *sine*

---

<sup>1</sup> Apesar das várias grafias adotadas para o sobrenome do referido autor, adotaremos neste trabalho a mesma grafia utilizada por Newton Duarte (2000). Todavia será preservada, em citações diretas ou indiretas, a grafia empregada nas referências consultadas.

<sup>2</sup> *Zeitgeist* é um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Resumidamente, significa o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

*qua non* para uma compreensão mais fidedigna dos seus conceitos, além de uma correta aplicação de sua teoria.

De acordo com Prestes (2012), no início do século XX a Rússia passou por um importante processo revolucionário em sua história, que culminou na queda do Império Tsarista e na consequente ascensão do poder dos soviets, em 1917. Diante dos diversos problemas que o país atravessava, a primeira nação socialista teve como prioridade a educação como direito de todos. Para isso, os estudiosos remanescentes no país tiveram a missão de criar os fundamentos de uma psicologia e pedagogia soviética, que refletisse os interesses das massas trabalhadoras e as necessidades da nova sociedade.

Nesse sentido, os intelectuais revolucionários, influenciados pelas ideias marxistas, buscavam relacionar suas produções científicas com os princípios socialistas, visando à formação de um novo homem condizente com a nova sociedade que se estabelecia. Assim, a pedagogia que surgia na Rússia se mostrava também revolucionária, baseada em princípios humanistas e contrária aos princípios da pedagogia burguesa (PRESTES, 2012).

Devido ao caos social, econômico, político e cultural em que o país estava mergulhado e a urgência que havia para transformá-lo, eram dadas aos seus intelectuais, pesquisadores e estudiosos a autonomia e liberdade para fazê-lo. Nesse contexto surgiu o grupo liderado por Vigotski. Com base nas suas pesquisas teóricas e experimentais propuseram um novo entendimento sobre a origem das funções psicológicas superiores, inaugurando os estudos sobre a psicologia instrumental, que ficou mais conhecida como Psicologia Histórico-Cultural, passando a exercer uma forte influência na formação de novos professores (PRESTES, 2012).

A Psicologia Histórico-Cultural tem como seu principal teórico o russo Lev Semionovitch Vigotski, que, juntamente com Leontiev e Luria, formaram o grupo de estudo conhecido por Troika e se tornaram os principais responsáveis pela formação da nova psicologia soviética, que tinha como objetivo maior a superação da fragmentação da psicologia tradicional em escolas e correntes, buscando refletir o indivíduo em sua totalidade, considerando a sua relação com o meio em que este se insere.

Diante da insatisfação com as teorias existentes em sua época, por não serem capazes de descrever e explicar o desenvolvimento humano, em especial o psiquismo, Vigotski fez críticas contundentes às teorias que afirmavam que a gênese da consciência humana poderia ser explicada pelos princípios idealistas ou derivada da psicologia animal, por meio da reflexologia (TANAMACHI, 2007).

Mediante o pensamento de Marx e Engels, Vigotski visualizou as respostas para suas inquietações, encontrando, nos métodos e princípios do materialismo histórico dialético, as bases para a compreensão dos processos psicológicos do desenvolvimento humano, do pensamento, da linguagem, entre outros (TANAMACHI, 2007). Segundo Pires (1997, p. 87), o método do materialismo histórico dialético compreende “[...] o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade”.

A partir dessa concepção o psiquismo humano rompe com sua associação ao psiquismo animal e aos estudos relacionados à maturação, superando a ideia de que os processos de desenvolvimento psíquico são inatos, mas sim, que suas gêneses residem na relação entre indivíduos e desenvolvem-se ao longo do processo de apropriação das formas culturais de comportamento (DUARTE, 2000). De acordo com Vygotski (2012), os aspectos tipicamente humanos do comportamento, tais como o pensamento lógico, a linguagem e a memória voluntária não se apresentam prontos ao nascer, mas se desenvolvem social e culturalmente.

O processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores constitui um marco teórico e metodológico para a psicologia, um divisor de águas para os estudos da mente, e serviu de base para o desenvolvimento da psicologia como ciência. A importância dos estudos de Vigotski não se traduz somente pelos seus conceitos revolucionários, mas também na forma como seus estudos foram conduzidos, ou seja, o método.

Para Vygotski (2012), toda a proposta de uma nova área do conhecimento deve obrigatoriamente ser acompanhada pela elaboração do seu método, mantendo uma relação muito próxima com seu objeto de estudo. Com isso, Vigotski se propôs a buscar um método novo de investigação, adequado ao seu problema, encontrando no materialismo histórico dialético as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos, buscando o Capital próprio da psicologia (ROMANELLI, 2011; TANAMACHI, 2007). Nesse sentido, a teoria histórico-cultural do psiquismo humano proposta por Vigotski tem por objetivo compreender o processo de formação da mente humana, a partir das funções psicológicas dos indivíduos. Segundo Vygotski (2012), essas funções seguem duas linhas diferentes em sua origem: as funções elementares, de base biológica, e as funções complexas ou superiores, de origem sociocultural.

Para Vygotski (2012) as funções psicológicas elementares são determinadas pelo processo de maturação, sendo comuns tanto no homem como nos animais e, tendo como características, as ações involuntárias (ou reflexas) e reações imediatas (ou automáticas), as quais são consideradas como o ponto de partida para formação das funções mentais mais complexas. Já as funções psicológicas superiores, resultam da interação entre os fatores biológicos e os culturais, por meio das experiências sociais do sujeito, que se modificam no decorrer da história humana (VYGOTSKI, 2012). Assim, as funções psicológicas superiores são formadas socioculturalmente e caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que ocorrem de forma mediada.

No entanto, se faz necessário destacar que as funções psicológicas superiores não surgem com a eliminação das funções elementares, pois ainda que o homem seja considerado como um ser social, não deixa de existir como ser biológico. Vygotski (2012, p.18), não ignorando esse fato, afirmou que “[...] é impossível estudar a história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores sem conhecer a pré-história de tais funções, suas raízes biológicas e inclinações orgânicas”<sup>3</sup>. Desse modo, o que ele propôs foi a superação das funções superiores a partir das biológicas, no sentido de ir além dos limites desta última.

Segundo Vygotski (2012), o comportamento humano é regido por duas linhas de desenvolvimento, presentes tanto na evolução da espécie (filogênese) quanto no desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), porém, a relação entre elas se dá de forma distinta. Enquanto na primeira são apresentados momentos claramente distintos de desenvolvimento, na segunda, ambas as linhas (histórica e natural) aparecem unidas, seguindo juntas e formando um processo único e complexo.

Sendo assim, na filogênese existe uma nítida diferenciação entre as transformações biológicas e as culturais, o que inclui também períodos distintos do desenvolvimento humano. Isso faz com que o homem altere sua adaptação ao meio, alterando também seu desenvolvimento e deixando de depender estritamente do biológico para depender de aparatos artificiais (instrumentos), os quais alteram seu comportamento (VYGOTSKI, 2012). Na prática, isso significa que nem sempre mudanças de comportamentos culturais correspondem às mudanças biológicas. Um exemplo disso é o fato de existirem diferenças no comportamento do homem primitivo e do homem moderno, não significando, porém, que tenha havido alterações

---

<sup>3</sup> O trecho citado é uma tradução livre do espanhol para o português contido nas **Obras escogidas III**. Madri: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012, realizado especificamente para os objetivos deste trabalho.

morfológicas no cérebro humano, mas funcionais. Porém, não devemos esquecer que o cultural mantém relação com o biológico, pois sem o cérebro não poderia ocorrer o desenvolvimento cultural.

Vale ressaltar que na ontogênese não ocorre essa separação, o natural e o cultural seguem juntos em todo o processo, sem, no entanto, perderem suas especificidades, fazendo com que o indivíduo possa se adaptar às novas situações, não de forma linear, mas em saltos qualitativos. Com isso, o desenvolvimento cultural passa a reger o biológico, conduzindo-o à formação dos processos psíquicos e de novos tipos de comportamentos. Aqui também, o biológico não desaparece, mas é superado pelo cultural, através do emprego de instrumentos como a linguagem, que Vygotski (2012) considera como instrumento psicológico para a regulação do comportamento.

Dessa forma, tanto na filogênese quanto na ontogênese humana o processo de desenvolvimento se dá por meio de uma relação dialética entre o natural e o histórico, pois assim como a natureza exerce influência sobre o homem, o homem age sobre a natureza e a modifica, criando novas condições naturais para sua existência (VYGOTSKI, 2012). Essa relação resulta de ações mediadas pelo emprego intencional de instrumentos artificiais que passam a agir, não sobre as coisas, mas sobre as pessoas, tanto no outro quanto em si mesmo.

É o homem que cria suas próprias condições de existência social, à semelhança da necessidade material, desenvolvendo comportamentos tipicamente humanos, marcando definitivamente sua diferença em relação a outros animais (VYGOTSKI, 2012). Nesse sentido, as funções psicológicas superiores resultam da interação do indivíduo com seu contexto cultural e social, sendo elas, para o autor, de origem sociocultural.

De acordo com os estudos da Psicologia Histórico-Cultural as funções psicológicas superiores surgem primeiramente no nível social, ocorrendo posteriormente no nível individual, pois é somente pela apropriação da experiência do outro que a experiência individual se manifesta. Com base nas ideias de Vigotski, Pino (2000) aponta que é através do outro que nos tornamos nós mesmos, com isso, o papel do outro no desenvolvimento humano é fundamental, sendo o portador de significação da realidade natural transformada pela atividade produtiva.

Assim, o social, como fruto da produção do homem, resulta no aparecimento do cultural, que deixa de ser realidade concreta para se tornar realidade pensada, carregada de significação. Dessa forma, quando o sujeito passa a ter contato com essa cultura, ele

passa a interiorizar sua significação, que mediada pelo outro, irá formar sua consciência (PINO, 2000).

Um dos pontos fundamentais para a construção da Teoria Histórico-Cultural é o conceito de mediação trazido por Vigotski. Para Vigotski, segundo Pino (2000), o processo de internalização da cultura pelo homem, dado pelas relações entre os seres humanos, é sempre um processo mediado em que ocorre a transmissão da experiência social entre os indivíduos em uma coletividade. Vygotski (2012) compreende que o mecanismo mediador que explica a mudança pessoal a partir do social, reside no emprego dos signos. Com isso, o signo, assim como o uso de ferramentas no trabalho humano, é de caráter social por ser resultado da criação do homem e, conseqüentemente, de ordem cultural, não natural, o que o torna independente do organismo (PINO, 2000).

Segundo Vygotski (2012), no processo da vida social, o homem cria e desenvolve sistemas complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis as atividades da vida cotidiana. Os signos são estímulos artificialmente criados pelo próprio homem, destinados a intervir no comportamento, orientando e regulando a criação de novas conexões condicionadas no cérebro humano. Para o autor, esse princípio regulador nos permite compreender o comportamento humano no plano histórico, pela transformação da natureza pelo homem.

A partir da utilização de signos o homem se torna capaz de dominar seu comportamento. A existência de uma atividade mediadora faz com que ocorra um salto qualitativamente superior do desenvolvimento psicológico humano, pois através da criação e utilização de estímulos auxiliares, o indivíduo passa a exercer um controle ativo sobre os estímulos que incidem sobre si, gerando uma resposta controlada a tais estímulos. Essa atividade mediadora passa a ser a base das formas culturais do comportamento humano (VYGOTSKI, 2012).

Até então, o desenvolvimento do comportamento humano era estudado pelo método de estímulo-resposta, sendo aplicado indistintamente a todas as formas de comportamento, superior e inferior, e, tendo um enfoque totalmente naturalista, pressupunha a passividade do comportamento humano como traço fundamental. Porém, para Vygotski (2012), esse esquema se aplica unicamente à compreensão dos comportamentos mais simples e elementares, não sendo suficiente para o entendimento daqueles tidos como mais complexos. A diferença existente entre o desenvolvimento das formas inferiores e das formas culturais ou superiores era ignorada.

Ao analisar três exemplos de funções rudimentares do comportamento humano - nos quais Vygotski (2012) considera haver os indícios que explicam a guinada das funções psíquicas elementares às superiores, ou seja, das funções exclusivamente orgânicas às culturais - o autor questiona a utilização do sistema estímulo-resposta (E-R) como explicação para a compreensão do comportamento cultural do ser humano. No primeiro exemplo, relacionado ao asno de Buridán<sup>4</sup>, procura-se demonstrar a ideia do absoluto determinismo do comportamento humano, refutando a ideia do livre arbítrio. Através da explicação do conceito de E-R, entende-se que diante de processos nervosos contraditórios se produz uma inibição da resposta aos estímulos opostos. Para Vygotski, o homem nessa situação recorrerá a estímulos auxiliares artificiais, como o uso da sorte, dominando assim, a situação.

No segundo exemplo, para recordar uma tarefa, o homem faz um nó num pano como lembrete. Vygotski (2012), nesse sentido, procura transpor o conceito de memória natural, determinada por diversos fatores naturais, para a memória cultural, em que o próprio homem é quem estabelece as conexões, introduzindo um meio artificial e auxiliar ao processo de memorização, influenciando ativamente sua própria memória e, também de outros, caracterizando um comportamento novo e específico do ser humano. Isso ocorre de forma semelhantemente ao recurso da sorte utilizado no exemplo anterior.

O terceiro exemplo aborda o desenvolvimento do pensamento aritmético, através da forma rudimentar da aritmética cultural, que corresponde ao método de contar com os dedos (VYGOTSKI, 2012). Conforme o autor, há uma percepção direta da quantidade, que constitui a base da aritmética natural, compreendida pela lei E-R, na qual o homem é capaz de perceber através de um simples olhar as diferenças quantitativas entre grupos numerosos. Porém, ao utilizar a contagem com os dedos como meio de cálculo, ele passa da aritmética natural para a cultural, da percepção da quantidade à computação.

Para Vygotski (2012), em todos os casos a essência da forma de comportamento de interesse é a mesma, que é a resposta imediata a um estímulo dado. Nesse sentido, o

---

<sup>4</sup> Trata-se de um exemplo atribuído ao estudioso francês Buridan, utilizado para explicar que diante de processos nervosos contraditórios, a vontade deixa de atuar. Como o caso de um asno que se encontra diante de duas braçadas de feno exatamente iguais e na mesma distancia dele, porém em direções contrárias. Nesse caso, ele não saberia escolher qual braçada de feno deveria comer primeiro e morreria de fome. Para Vygotsky, o homem nessa situação recorrerá a estímulos auxiliares, introduzidos artificialmente pelo próprio homem, dominando, assim, a situação.

fato que marca historicamente a mudança no comportamento humano, do conceito de E-R para o comportamento cultural, é a criação e o uso dos estímulos artificiais pelo homem, que segundo Vygotski (2012, p. 81) “[...] não guardam relação alguma com a situação existente e são postos a serviço da adaptação ativa, revelando-se uma vez mais como marca registrada das formas superiores de comportamento”.

Com isso, Vygotski (2012) passa a considerar, como marca essencial que separa as formas do comportamento inferior das formas do comportamento superior, a relação entre o estímulo e a resposta. Enquanto na primeira a determinação do comportamento se dá pela estimulação, a segunda ocorre por meio da autoestimulação, passando a monitorar a resposta do sujeito e controlando sua própria ação, por meio da introdução de estímulos-meios artificiais na ação proposta. Assim, não são os estímulos naturais que irão determinar o comportamento tipicamente humano, mas sim, o próprio homem que controlará seu comportamento, pelo condicionamento dos estímulos que incidem sobre ele, intermediados por estímulos auxiliares artificiais, chamados de signos.

Para Vigotski (2009), a mediação semiótica se caracteriza como o fator preponderante no desenvolvimento do comportamento tipicamente humano e a linguagem exerce um papel fundamental na relação mediada pelos signos. Tal fato é para nós de suma importância, pois através deles os significados e sentidos puderam ser abordados pela Psicologia Histórico-Cultural. O que passaremos a discorrer mais detalhadamente no tópico seguinte.

### **3.2 Atividade de significação e produção de sentidos**

Como abordado anteriormente, um dos conceitos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski é o de mediação, por ser tratar de um processo social. Segundo Rego (1998), é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, não de forma direta, mas por meio de outro elemento aparentemente estranho que possibilita o contato com a cultura humana. Trata-se do signo, o qual possibilita a representação da realidade na consciência.

Vygotski considerou, nos seus estudos, que o desenvolvimento do psiquismo humano não é resultado de aspectos naturais evolutivos, sendo, portanto, de natureza social. Ao estudar a gênese das funções psicológicas superiores, o autor evidenciou os limites explicativos da psicologia naturalista e mentalista, as quais se restringiam a descrever quantitativamente o desenvolvimento humano, tendo como base a criança, no entanto, pouco avançaram nas mudanças qualitativas presentes nesse processo.



As funções tipicamente humanas não são adquiridas biologicamente, mas por meio do processo de apropriação da cultura criada pelas gerações passadas. Nesse sentido, Leontiev (2004, p. 285) afirma que “[...] o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Foi no emprego dos signos que Vigotski encontrou as bases que procurava para explicar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está nas bases naturais, mas nas conquistas do desenvolvimento do ser social. Cabe ressaltar que o signo não é natural, mas uma produção humana, e, devido a isso, é social.

Diferente da sinalização, que são sinais naturais procedentes do meio externo, comuns entre os animais e entre os homens, a significação corresponde aos sinais artificiais. Logo, a criação e utilização dos signos é uma condição existente apenas entre os seres humanos. Nesse sentido, é por meio da significação que o indivíduo se apropria do signo e por seu intermédio se objetiva, agindo sobre a realidade, transformando-a em cultura. Porém, ao mesmo tempo em que o sujeito se objetiva, se subjetiva, pois, ao apropriar-se da atividade, o sujeito apropria-se da história humana e impõem a esta seus traços característicos, transformando-se a si mesmo (ZANELLA, 2004).

Para Zanela (2004, p. 131), este movimento de objetivação e subjetivação só é possível “[...] graças à propriedade que tem o signo de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para aquele que recebe quanto para aquele que emite”. No caso da sinalização essa propriedade inexistente, conforme afirma Pino (2000, p. 59): “No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência”.

O sinal, por se tratar de um objeto natural e dado ao meio externo ao homem, se traduz numa relação direta e imediata deste com o ambiente, pois não necessita ser interpretado ou compreendido, mas simplesmente identificado e, por isso mesmo, não é exclusivo dele, mas também de outros animais. O signo, pelo contrário, devido a sua internalização na consciência precisa ser decodificado ou interpretado, e, com isso, a relação existente com o meio é indireta e mediada, sendo esta característica própria do humano. Para Pino (2000, p.59), “[...] é a significação que confere ao social sua condição humana”.

A mediação semiótica trouxe grandes mudanças no comportamento humano, uma vez que sua relação com o objeto não mais ocorre por meio de estímulo e resposta, considerando que um novo elemento se interpõe nessa relação: o signo. Para Vygotski

(2012), o signo passa operar como um estímulo de segunda ordem, posto que ele não age sobre o objeto, mas sobre o sujeito da ação, provocando mudanças no seu comportamento. Dessa forma, o que se modifica é a consciência humana afetada pelo signo, promovendo mudanças qualitativas no desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas (MARTINS, 2011).

Para Vigotski (1997), esses atributos artificiais estão dirigidos à mente do homem, sendo utilizados como meios na produção de atividades mentais, podendo ser denominados instrumentos psicológicos. Nas palavras do autor:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VIGOTSKI, 1997, p. 65).

Destarte, os signos estão para as tarefas psicológicas, assim como as ferramentas estão para o trabalho, ou seja, atuam como auxiliares na solução de tarefas, assumindo, segundo Vigotski (1997), um papel instrumental na conduta do homem, pois permitem que ele possa exercer o controle da resposta psicológica, possibilitando o domínio de si mesmo. Corroborando esta assertiva, Pino (2000, p. 57) afirma que: “[...] com ele [o signo] o indivíduo controla sua própria ação”.

No entanto, enquanto a mediação técnica está dirigida para fora, externa ao homem, ou seja, transforma o objeto natural, a mediação semiótica não modifica as propriedades naturais do objeto, mas sim o próprio homem, agindo sobre este e modificando seu comportamento. Com isso, as mudanças estão dirigidas para o interior do indivíduo (VYGOTSKI, 2012).

O que é transmitido para o sujeito não é a imagem real do objeto, mas seu significado social e sentido pessoal relacionados a uma comunidade, a uma determinada cultura, numa dada época histórica. Dessa forma, podemos dizer que o desenvolvimento psicológico se relaciona diretamente com a estrutura social na qual o indivíduo está inserido. O uso dos signos como produto cultural, ou seja, fruto da elaboração social, visa à comunicação de significados aos demais componentes de um grupo social e tem a função de compreender as mudanças físicas e psíquicas no ser humano. Contribuindo com essas afirmações, Bernardes (2006, p. 28) considera que “O significado social dos instrumentos diante das relações humanas é transmitido aos descendentes por meio dos signos”.

Nesse sentido, Vigotski (2009) apresenta a linguagem como principal mediador na construção e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que tem o papel de representar a realidade por meio do pensamento, dando a esta realidade um sentido subjetivo. Segundo Martins (2011), ao denominar os objetos e os fenômenos da realidade por meio da palavra, o homem rompe com o campo sensorial imediato e avança no sentido do desenvolvimento do pensamento.

Para Vigotski (2009), a linguagem representa um salto na evolução humana, tendo em vista que é por meio dela que os conceitos são formados, a realidade se organiza em suas diferentes formas, além de atuar como a principal mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Por meio de seus estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem<sup>5</sup>, Vigotski buscou ir além das explicações limitantes que predominavam nas pesquisas sobre o desenvolvimento da consciência humana. Foi na etapa final de sua obra que ele alcançou um ponto importante nos estudos da significação semiótica, ao incluir na relação entre pensamento e linguagem o conceito de sentido (GONZÁLEZ REY, 2007).

Para González Rey (2007), apesar do crescente número de pesquisas voltadas para as categorias de significado e sentido, pouco destaque é dado a elas nos estudos voltados para a perspectiva histórico-cultural introduzida por Vigotski. Apesar disso, Góes e Cruz (2006, p. 40, grifo do autor) afirmam que “[...] se ele disse pouco sobre o sentido, esse pouco configura uma espécie de *divisor de águas* em sua teorização”.

Segundo Asbahr (2014), foi a partir do método de análise por unidade que Vigotski chegou ao significado da palavra como sendo a unidade fundamental da relação entre pensamento e linguagem. O novo método permitiu evidenciar o quanto a análise atomística era limitada e abstrata na explicação dessa relação. Para Martins (2011, p. 55, grifo da autora):

Foi pelo método de análise por unidade que encontrou na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o “signo dos signos”, isto é, a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo.

Dessa forma, a palavra passa a ser vista como a unidade nuclear que conserva em si os elementos tanto do pensamento quanto da linguagem. Embora não houvesse

---

<sup>5</sup> Ressaltamos, baseados na análise de Prestes (2012), os equívocos de tradução no Brasil da obra de Vigotski intitulada em russo *Michlenie i retch*. Segundo a autora, o termo *michlenie* foi traduzido corretamente como pensamento, mas o significado de *retch* remete à noção de fala e não de linguagem. A obra foi editada em nosso país com o nome de “A construção do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009).

um vínculo primário entre linguagem e pensamento, Vigotski (2009) considerava um equívoco pensar esses dois processos como duas forças heterogêneas, independentes, que se desenvolvem em paralelo ou que se ligam apenas externamente em determinados pontos de sua trajetória. O vínculo entre esses dois processos surge, transforma-se e amplia-se no curso de seus próprios desenvolvimentos. Sendo assim, para Vigotski (2009, p. 398):

[...] O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda a formação de conceitos é um ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual.

Todavia, Vigotski (2009) considerou que o ponto chave de sua investigação não estava no significado da palavra como unidade do pensamento e sim, na importante contribuição que esse estudo deu para aquilo que ele chamou de sua principal descoberta, que consiste no desenvolvimento dos significados das palavras. Isso fez com que o ponto de vista da velha psicologia, que considerava o significado da palavra como constante e imutável, fosse definitivamente superado.

De acordo com Vigotski (2009), para a corrente associacionista o significado da palavra não passa de uma simples associação para com o objeto denominado. Metaforicamente, no exemplo dado pelo autor, a palavra faz lembrar seu significado assim como o casaco de um homem conhecido faz lembrar esse homem. Nessa perspectiva, a palavra pode sofrer mudanças quantitativas e externas, mas não sofre alterações em sua natureza psicológica interior. Mas para Vigotski (2009, p. 400) “[...] no processo de desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados [...]”. Com isso, o autor pretende chamar a atenção ao fato de que ao longo do desenvolvimento infantil o processo de significação também se desenvolve e torna-se mais complexo.

Já para a corrente estruturalista, a palavra e o objeto por ela designado formam uma estrutura única, assim como, o casaco e o homem que o veste, utilizando o mesmo exemplo dado pelo autor anteriormente. Essa interpretação, no entanto, não diferenciou as formas elementares e imediatas de percepção das formas culturais e superiores. Para o autor, nenhuma das correntes foi capaz de explicar as relações específicas da palavra com o significado, deixando de considerar o desenvolvimento do significado da palavra, fazendo com que essa relação fosse tratada essencialmente como qualquer outra relação entre objetos. Na metáfora utilizada por Vigotski (2009), todos os gatos acabam pardos no escuro do associacionismo e do estruturalismo universal.

A compreensão de que os significados da palavra se modificam ao longo do desenvolvimento ontogenético, conferindo ao significado da palavra seu caráter inconstante, permitiu introduzir nos estudos do pensamento e da linguagem o conceito de sentido. Segundo Barros et al (2009), para ser mais preciso, foi através das particularidades da linguagem interior em relação à exterior que o conceito de sentido se torna mais evidente nos estudos de Vigotski sobre pensamento e palavra, visto que na linguagem interior existe o predomínio do sentido sobre o significado da palavra.

Nesse contexto, Vigotski (2009, p. 465), com base nos estudos de Frederic Pauhlan, que trouxe importantes contribuições no estudo da linguagem, ao introduzir a diferença entre o significado e o sentido da palavra, conceitua este como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela [palavra] desperta em nossa consciência”. Essa compreensão faz com que a palavra adquira sentido no contexto e se modifique em contextos diferentes, o que não ocorre com o significado, sendo mais estável e preciso. Ainda compartilhando das ideias de Pauhlan, Vigotski (2009, p.465) afirma que “[...] o sentido tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é somente uma dessas zonas do sentido”.

De acordo com Vigotski (2009, p. 465), “[...] o significado real de uma palavra é inconstante [...]”, ou seja, seu sentido é mudado à medida que o contexto também se modifica, sendo esta variabilidade de sentido o fator determinante na análise semântica da linguagem. No entanto, a palavra isolada do seu contexto tem apenas um significado, que permanece estável para qualquer contexto em que se encontre. Portanto, é o sentido que enriquece a palavra, conferindo-lhe um significado bem mais amplo da realidade objetiva. Nas palavras de Vigotski (2009, p. 466):

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar

mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em determinado contexto.

Dessa forma, conforme Aguiar, Soares e Machado (2015), para Vigotski a significação da palavra possui dois componentes distintos na análise da linguagem: o significado propriamente dito e o sentido. O primeiro faz parte do coletivo, sendo elaborado historicamente e compartilhado por todos aqueles que integram um determinado grupo social, caracterizado como um sistema de significação que se encontra já pronto para o indivíduo ao nascer. O segundo, que é o sentido, está voltado para a subjetividade, caracterizado como particular, que vai depender das experiências de cada pessoa, da realidade em que vive e da forma com que ela se apropria dessa realidade.

Para Martins (2011), a palavra enquanto instrumento das relações sociais se transforma no decorrer do processo de apropriação, aparecendo primeiramente como interpessoal, para em seguida se tornar intrapessoal ou intrapsíquica. Consequentemente, a palavra não se limita a um sentido puro ou acabado, mas se amplia através de um sentido que está sempre em construção, que se produz nas relações sociais, não como reflexo destas, e sim como uma relação dialética das experiências do sujeito com seu contexto social e histórico.

Portanto o significado é aquilo que está posto, construído socialmente, enquanto o sentido é a forma como cada indivíduo irá se apropriar dele. Para Asbarh (2005, p. 52), “[...] o homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos”.

Quando Vigotski introduziu nessa discussão as peculiaridades da fala interior e sua relação dinâmica com a fala exterior, fez com que a compreensão dos processos de significação alcançasse um maior destaque à luz da Psicologia Histórico-Cultural (GÓES; CRUZ, 2006).

Vigotski (2009, p. 409) buscou demonstrar que “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas se realiza nela”, visto como um processo em desenvolvimento que vai do “[...] pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Desse fato,

compreende-se que a concretização do pensamento na palavra não se estrutura de forma harmoniosa, como se a linguagem fosse expressão de um pensamento pronto.

Esse processo dinâmico da formação de conceitos torna possível distinguir claramente o aspecto sonoro do aspecto semântico da linguagem, diferenciando também o desenvolvimento do fluxo do pensamento no curso do significado da palavra, em que o ato de falar segue do plano interior para o plano exterior, enquanto a compreensão segue o curso inverso da fala, partindo do plano externo para o plano interno (VIGOTSKI, 2009).

De acordo com Vigotski (2009), no plano externo – sonoro – da linguagem a criança caminha das partes para o todo, ou seja, começa a pronunciar sílabas que formarão palavras, até chegar à formação de orações estruturadas. Enquanto que no plano interno – semântico – ela se desenvolve do todo para as partes, pois faz o uso de palavras como sendo orações inteiras e somente mais adiante ela aprende as unidades de cada palavra e seus significados determinados. Percebe-se que esse movimento funcional da linguagem caminha em sentidos opostos.

A diferenciação dos planos da palavra não ocorre inicialmente na criança, surgindo à medida que os conceitos vão se desenvolvendo até se transformarem em conceitos verdadeiros, quando essa relação oposta entre os planos sonoro e semântico se manifesta com mais intensidade, fazendo com que a transição dos significados para os sons não se dê de forma plena nos primeiros estágios, evidenciando inicialmente seu aspecto indicativo e nominativo para, posteriormente, se transformar em função significativa (VIGOTSKI, 2009).

Para analisar o processo de desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2009) discute o caráter evolutivo da linguagem egocêntrica em linguagem interior. Para o autor, o desenvolvimento da linguagem egocêntrica está dirigido no sentido da linguagem interior, que surge com todas as suas propriedades distintivas e peculiaridades. Trata-se de uma modalidade específica de linguagem de natureza psicológica dirigida para dentro, compreendida nas palavras do próprio autor como “uma linguagem para si” (2009, p. 425), diferentemente da fala que é dirigida para os outros.

A linguagem interior detém nela algumas peculiaridades que nos auxiliam na compreensão do complexo processo dinâmico de formação do pensamento e sua materialização na palavra, dentre elas: sua capacidade de abreviação, o domínio da predicatividade e predomínio dos sentidos sobre o significado da palavra, conforme

afirma Vigotski (2009). A palavra falada não segue um percurso direto ao pensamento, sendo incorporada como se fosse um reflexo especular do exterior, mas é sempre intermediada pelo significado, assim como os signos medeiam as relações externas, tornando o pensamento mais amplo e dinâmico em relação à fala. Nesse sentido, a linguagem interior opera “[...] preferencialmente com a semântica e não com a fonética da fala” (p. 464).

Na linguagem interior uma palavra pode conter um conteúdo semântico bem mais rico que na exterior. Internamente torna-se possível com uma única palavra exprimir todo um pensamento, sensações e sentimentos complexos, mas compreensível somente para a linguagem interior, não podendo ser equiparada com o significado habitual da mesma palavra. Uma vez que, empregada na linguagem interior, a palavra se transforma e vai adquirindo um novo significado na medida em que se constitui e se condensa (VIGOTSKI, 2009).

Ainda conforme esse autor para se tornar compreensível para o outro é necessário que a palavra passe por uma reestruturação, entendida não como uma simples vocalização ou mesmo uma tradução direta da linguagem interior, mas da transformação de uma sintaxe absolutamente original com estrutura semântica própria em linguagem falada.

É importante, com relação à compreensão da palavra, considerar também o contexto social, os aspectos históricos e culturais que compõem a formação do pensamento na palavra, o que corrobora a assertiva de Vigotski (2009, p. 466), que diz que “[...] a palavra só adquire sentido na frase, a frase no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra do autor”.

Todo o pensamento tem um fluxo e um movimento, que não coincide diretamente com sua expressão verbalizada. As unidades isoladas da palavra e do pensamento não coincidem, posto que o pensamento é sempre mais amplo que uma palavra isolada, manifestando-se na mente como um todo. Nesse sentido, Vigotski (2009) compara o pensamento a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras.

Assim como as unidades do pensamento e as unidades da palavra não coincidem, o mesmo ocorre entre o pensamento e os significados, uma vez que no pensamento “[...] sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” (Vigotski, 2009, p. 478). A existência da inexpressibilidade do pensamento pela impossibilidade de sua passagem direta para a palavra faz com que sejam criadas novas vias pelo



significado. O percurso entre o pensamento e a palavra é internamente mediatizado pelo significado. Para Vigotski (2009), “[...] uma mediação interna do pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras”. Consequentemente, o pensamento não se expressa pela palavra, mas tão somente se realiza nela.

Como última análise do processo de formação do pensamento em linguagem, surge o aspecto afetivo-volitivo, inicialmente discutido por Vigotski (2009). A origem do pensamento não se encontra em outro pensamento, mas na motivação que existe por trás dele, que abrange nossas necessidades, interesses, nossos afetos e emoções. Dando continuidade à comparação com a nuvem de Vigotski (2009), a motivação é o vento que movimenta as nuvens do pensamento.

A formação do pensamento não é a análise final do processo, uma vez que a motivação seria o “[...] plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2009, p. 481). Para alcançarmos uma compreensão mais profunda de um discurso alheio, devemos ir além da palavra e do pensamento, necessitamos compreender o motivo que levou a emití-lo, o qual é encontrado nas bases afetivo-volitivas. Somente assim chegaremos “[...] a resposta do último porquê na análise do pensamento” (p.479).

Embora Vigotski tenha avançado no estudo sobre significação, ele mesmo admitiu a necessidade de desenvolvê-lo, pois o que foi apresentado no seu estudo sobre pensamento e linguagem, seria um preâmbulo de uma nova teoria psicológica da consciência (GOES; CRUZ, 2006), sendo interrompido por sua condição de saúde. Assim, após a morte de Vigotski, seus estudos tiveram continuidade com Leontiev, que amplia a análise desses pressupostos, através da teoria da atividade humana, em que desenvolve importantes conceitos relacionados à constituição da consciência, dentre os quais destacamos o significado social e o sentido pessoal.

Na atividade animal, a relação entre o motivo da atividade (sua necessidade) e o objeto da atividade (sua satisfação), é sempre imediata, neste caso, objeto não se distingue das necessidades que age sobre ele. Diferentemente, na atividade humana, essa relação imediata entre o motivo e o objeto da atividade é inexistente, surgindo, conforme Duarte (2004, p. 53), “[...] uma outra e mais complexa estrutura de atividade, bem como uma outra e mais complexa estrutura psicológica”. Para Leontiev (2004), a atividade humana se caracteriza por um coletivo de ações realizadas por diferentes

indivíduos que integram um determinado grupo social. As ações, no entanto, são processos em que o objeto e o motivo não coincidem.

Para esclarecer melhor esses conceitos, Leontiev (2004) utiliza como exemplo uma atividade de caça primitiva, em que vários integrantes de um grupo realizam diferentes ações, que individualmente não guardam qualquer relação com o motivo da caça, mas que em conjunto se ligam a ela. Nesse sentido, se nos olhássemos apenas para uma das ações realizada pelos integrantes do grupo, de modo isolado, como a figura do batedor, responsável por afugentar o animal caçado, fazendo com que ele vá em direção aos outros integrantes que ficariam com a tarefa de encurralar e abater o animal. Veríamos, segundo autor, uma ação desprovida de sentido, uma vez que o motivo que faz com que o batedor participe da caça é a necessidade do alimento ou de usar a pele do animal como vestimenta, mas sua ação por si mesma faz com que o animal fuja para longe dele, deixando de satisfazer sua necessidade. Para este autor, “[...] aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com seu motivo; os dois são separados” (p.82).

Neste caso, a ação do batedor somente faz sentido no coletivo das ações de todo o grupo, ou seja, no conjunto da atividade social, como afirma Leontiev (2004). Portanto, o que confere sentido a ação de um indivíduo participante de um dado grupo, são as relações sociais que este mantém com os demais participantes desse mesmo grupo. No entanto, para que sua participação seja realizada adequadamente, é necessário que ele tenha consciência da relação entre sua ação e o motivo da atividade coletiva, considerando a consciência não apenas sob os aspectos cognitivos, mas também afetivos expressados em sentimentos e emoções (DUARTE, 2015). Isso faz com que o batedor experimente uma sensação de satisfação, mesmo com o afastamento da caça cada vez mais para longe de si.

Para Leontiev (2004), a realidade está presente na consciência do homem, que reflete a relação existente entre o significado e o sentido da ação, havendo, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta. O significado é o conteúdo da consciência social, ou seja, trata-se da generalização da realidade, que se encontra acabado, sendo elaborado historicamente. O sentido seria a forma como o sujeito se apropria do significado, neste caso, “[...] é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (p. 104). Portanto, o autor afirma que para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo correspondente, ou seja, seu significado.

Ao nos debruçarmos sobre os conceitos de significado e sentido relacionados ao processo de significação atribuído por Vigotski, com base em seus estudos sobre o desenvolvimento do pensamento e palavra, assim como, nos estudo de Leontiev, verificou-se seus impactos significativos nas investigações psicológicas. Concordando com Barros et al (2009, p.180), que ao pesquisarem sobre as implicações do conceito de sentido para a investigação psicológica, afirmam que tais conceitos “[...] contribuíram, sobremaneira, para o alargamento das possibilidades de estudo das interações sociais e dos processos de significação nelas inscritos”.

Para esses autores, uma das contribuições para os estudos dos significados e sentidos na psicologia está no caráter dinâmico dos sentidos, possibilitando que o pesquisador avance na compreensão do fenômeno investigado além do seu significado propriamente dito. Essa contribuição é de extrema importância para esse tipo de investigação, a qual consiste nas diferentes produções de sentidos para o mesmo fenômeno, visto que por meio das relações sociais ele é formado.

Consequentemente, compreende-se que essa produção de sentidos ocorre não como um simples reflexo das relações sociais, mas da dialética entre o coletivo e o individual. Dessa forma, o pesquisador deverá considerar em seus estudos não apenas o contexto histórico-cultural em que são formados, mas também os motivos afetivos-volitivos que contribuirão para produção de sentidos.

## **4 METODOLOGIA**

O caminho percorrido pelo pesquisador na construção do conhecimento não deve ser realizado a esmo, mas guiado pela segurança dos procedimentos metodológicos. Portanto, face as diferentes metodologias, é na escolha da metodologia mais adequada aos objetivos da pesquisa, em conjunto com o referencial teórico adotado, que o sucesso da pesquisa é alcançado. Portanto, esta seção versará sobre os procedimentos metodológicos desenvolvidos na pesquisa empírica. Primeiramente apresentaremos os objetivos que orientaram este estudo, em seguida destacaremos a escolha do método que fundamentou esta investigação. Outrossim, descreveremos as escolhas dos instrumentos e os procedimentos utilizados no campo e, por fim, discorreremos sobre os procedimentos de análise dos dados.

### **4.1 Objetivos**

#### **4.1.1 Objetivo geral**

Analisar os significados e sentidos produzidos por diferentes integrantes da comunidade escolar sobre a violência numa escola de periferia urbana na Amazônia.

#### **4.2.2 Objetivos específicos**

- Investigar se/e como a violência se faz presente no cotidiano escolar na perspectiva dos atores escolares;
- Analisar as justificativas para a violência escolar entre diferentes atores escolares;
- Identificar e analisar formas de enfrentamento da escola perante a violência escolar.

### **4.2 Abordagem metodológica**

Para atingir os objetivos que propomos neste trabalho optamos por uma abordagem metodológica caracterizada pelo contato direto do investigador com o local da pesquisa, considerando as interações sociais e o contexto em que as informações são produzidas para melhor compreendê-las (ROBERT BOGDAN; SARI BIKLEN, 1994). Nessa abordagem metodológica, o pesquisador deve considerar os mínimos detalhes relacionados às informações, assim como, ao próprio processo de sua produção, uma

vez que o pesquisador e as interações por ele estabelecidas com os participantes da pesquisa também devem ser valorizadas.

Nesse estudo, os significados assumem um papel crucial, fazendo com que o pesquisador se interesse mais pelo modo como os diferentes participantes atribuem sentidos ao tema pesquisado, com vista a uma maior compreensão do problema (ROBERT BOGDAN; SARI BIKLEN, 1994). Para Minayo (2008), são as interpretações que o homem faz de suas relações com os outros, com o meio e consigo mesmo, buscando os significados e sentidos dados a essas relações, que resultarão o produto da pesquisa. Nas palavras da autora, esse tipo de abordagem está voltado para “[...] o estudo da história, das relações, das representações e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (p.57).

#### **4.3 O Recorte da Pesquisa**

O local da pesquisa está diretamente relacionado à origem deste estudo, pois através do trabalho realizado pelo pesquisador na rede pública básica de ensino como professor de Educação Física, foi possível observar, ao longo de vários anos de competições escolares, que alunos de uma escola de determinado bairro eram vistos com temor e desconfiança por alunos e professores de outras escolas, por considerá-los violentos e perigosos. Tal situação chamou ainda mais atenção quando da percepção de que colegas professores tinham medo de trabalhar na referida escola, por estar localizada num bairro com o estigma de ser violento. Levando em consideração os objetivos e as características apresentadas nesse relato, optou-se por realizar a pesquisa nessa escola, localizada na periferia urbana de um município amazônico.

Segundo Zago (2003), é necessária a construção de um terreno que favoreça a produção dos dados, o que pode demandar um tempo maior do que o planejado, por isso, o contato com pessoas que podem intermediar a entrada no campo se faz necessário. Dessa forma, aproveitando a aproximação já existente com alguns professores dessa escola, foi realizado o primeiro contato com a direção por intermédio dos mesmos.

No primeiro momento foi feito um contato com a instituição por meio de uma visita, na qual foi apresentada à direção da escola a proposta de pesquisa. Nesse encontro foram prestados os devidos esclarecimentos sobre o objetivo, os procedimentos metodológicos e a escolha dos participantes. Em seguida foi apresentado

à direção o termo de autorização (Apêndice A), obtendo-se prontamente o aceite da diretora em exercício. Considerando as questões éticas da pesquisa com seres humanos, que implicam no sigilo da identidade dos participantes, optou-se por não identificar o nome da escola e do município.

#### **4.3.1 Caracterização do campo de pesquisa**

Buscamos abordar o fenômeno da violência escolar a partir do município Amazônico<sup>6</sup> considerado de médio porte<sup>7</sup>, com boa avaliação na qualidade de vida e desenvolvimento econômico de sua população. Que por um lado, é vista como uma cidade bem estruturada, com ruas largas, um bom asfaltamento e diversas praças espalhadas por diferentes bairros. Por outro, como as demais cidades do país, ainda não foi capaz de superar um grave problema que tem atingido seus moradores, o aumento generalizado da violência, que assombra sua população e preocupa as autoridades locais.

Ainda que a violência seja um fenômeno social presente em todos os setores da sociedade, não importando a região do país, no referido município Amazônico ela tem ocupado um papel de destaque, com novos casos divulgados diariamente pela imprensa local, com manchetes como: "Homem é morto com seis tiros ao chegar à academia", "Homem é executado em restaurante da área nobre da cidade", "Mais um detento é morto na saída de Albergue"; ocupando destaque nos noticiários e colocando o município como uma dos mais violentos do seu estado. Para as autoridades locais a principal causa do aumento da violência no município, apontada em entrevistas veiculadas por sítios eletrônicos, é o tráfico de drogas, mas outro fator também contribui para esse quadro alarmante da violência na região, que são as disputas agrárias. Vários homicídios noticiados têm relação direta com a violação do direito de propriedade da terra. Embora os dados atuais apontem para uma ligeira melhora, os números continuam assustadores e o problema parece ser crônico, diante da inércia do poder público de solucionar esse grave problema nessa região do Estado.

Alguns estudos realizados por pesquisadores locais<sup>8</sup> apontam como gênese do problema o elevado e repentino crescimento populacional ocorrido nas últimas décadas

---

<sup>6</sup> As referências utilizadas nesta subseção foram omitidas com o propósito de guarda à identificação do nosso campo de pesquisa, segundo o compromisso ético assumido junto aos participantes deste estudo.

<sup>7</sup> São considerados municípios de médio porte aqueles com população entre 50.000 e 100.000 habitantes.

<sup>8</sup> Optamos por não identificar os autores e suas obras, pois consequentemente identificariam o município em que foi realizada nossa pesquisa.

na região, gerado pelo seu crescimento econômico que atraiu diversos trabalhadores para a localidade. Contudo, com as crises nos diversos setores da economia e os problemas políticos envolvidos, os postos de trabalho não foram suficientes para absorverem toda essa população. Assim, essa gama de trabalhadores passou a ocupar os bairros periféricos do município, vivendo em precárias condições, aumentando com isso, os bolsões de pobreza na cidade que, pela falta de oportunidades sociais, contribuiu para o aumento das situações de violência.

Atualmente o bairro onde a escola está localizada possui uma boa infraestrutura, com a maioria das ruas asfaltadas, com iluminação pública, com grande parte das moradias construídas com alvenaria e com um posto de saúde. O bairro apresenta também um centro comercial bem desenvolvido, com uma grande variedade de comércio, o que tem contribuído para o aumento da população. Por ser uma área extensa, com grande densidade populacional, esse bairro, juntamente com os bairros vizinhos, formam hoje o maior colégio eleitoral do município, segundo dados obtidos na escola. Todavia, essa população continua ocupando a posição de baixa renda, com um mercado de trabalho insuficiente para todos, em especial os jovens, que precisam ajudar a compor a renda da família.

Embora a população do bairro seja considerada pobre pela sociedade local, verifica-se a ausência no bairro de áreas de apoio social, que desenvolvam cursos profissionalizantes junto à comunidade, possibilitando que seus moradores tenham um maior acesso às oportunidades de trabalho, restando-lhes o mercado informal e a ausência de garantia de direitos sociais. Fora da comunidade, existem lugares que oferecem cursos profissionalizantes, mas nem todos têm acesso, em virtude da inexistência de transporte público que atenda os moradores, o que dificulta a mobilidade urbana.

Os espaços destinados à cultura e ao lazer não são muitos. Existe, no bairro, somente uma praça com uma pista para a prática de exercícios, aparelhos de ginástica, pista para a prática de skate e campo de areia para o futebol. Há ainda, um terreno baldio que as crianças utilizam para jogar bola. Porém, segundo os relatos dos colaboradores da pesquisa, bem como de alguns moradores do entorno da praça, não há qualquer conhecimento de projetos, por parte do poder público ou entidades privadas, executados nesse espaço, que promovam atividades de cultura e lazer. Tais atividades são também ofertadas fora do bairro, como escolinha de futebol, música e teatro.

Além da referida escola, o bairro possui outros dois estabelecimentos públicos de ensino, que além das atividades de ensino, atendem à comunidade com projetos de extensão e disponibilização de quadras poliesportivas, já que no bairro não existe nenhuma destinada especificamente à comunidade. Essa situação faz com que os moradores, principalmente os jovens, ocupem esses espaços mesmo em horário de aula, acarretando mais um problema a ser enfrentado pelas instituições escolares, segundo informações de seus servidores.

Com relação à escola do bairro, na qual se realizou a pesquisa, foi fundada oficialmente no início dos anos de 1990, atendendo uma grande demanda que havia na comunidade, pois nesse período não existia escola no bairro e as demais escolas do município não conseguiam suprir as necessidades dos moradores da localidade.

Atualmente, a escola pesquisada funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno), ofertando à comunidade o ensino fundamental e médio. A partir do ano 2000, a escola passou a trabalhar também com a educação de jovens e adultos (EJA). No final dos anos 2000, com a implantação do Projeto Mais Educação, a escola passou a ser de tempo integral para o ensino fundamental, mas somente em meados dos anos 2010, começou a atender efetivamente em tempo integral.

De acordo com o PPP da escola e os relatos dos servidores, foi verificada a necessidade de uma reforma e ampliação da sua infraestrutura com urgência. Essa necessidade de reparo, que tem como foco principal a reforma dos banheiros e vestiários, tornou-se imprescindível devido à necessidade de adaptação da escola às atuais condições, em consequência da mudança na dinâmica do funcionamento da mesma, feita pelo atual governo do Estado, no intuito de aderir ao programa de Educação Tempo Integral. A escola prevê também a construção de 12 novas salas de aula, além da ampliação de sua cozinha.

No ano de 2015, a escola atendia uma clientela de 1055 alunos, sendo 450 homens e 605 mulheres<sup>9</sup>. A maioria desses alunos reside no próprio bairro e cerca de 145 moram em bairros adjacentes. Com relação ao corpo docente, a escola conta atualmente com 48 professores, dos quais 32 são mulheres e 16 são homens. Do total de professores, 17 são moradores do bairro, 10 moram no entorno, sendo que os demais residem fora da comunidade.

---

<sup>9</sup> Dados coletados do PPP da escola.



Com relação ao tempo de serviço que esses profissionais trabalham nessa escola, constatou-se que somente 12 professores trabalham há mais de dez anos e 33 trabalham há menos de três anos, sendo que a escola funciona há mais de 20 anos.

O corpo técnico da escola conta atualmente com 45 servidores distribuídos segundo as funções de cada setor, conforme segue abaixo:

O serviço de direção é formado pela diretora e vice-diretora, eleitas pela própria comunidade escolar. O Serviço técnico administrativo é composto por um secretário nomeado pela Secretaria de Educação e auxiliares de secretaria. Fazem parte também desse setor os serviços de escrituração e arquivos. O serviço técnico educacional é formado pela vigilância, alimentação escolar, zeladoria, portaria, inspetoria, monitoria e cuidador. Embora no PPP da escola constem os serviços de vigilância, monitor e cuidador, na prática, a escola não possui servidores que executem exclusivamente essas funções. O serviço técnico pedagógico é constituído pela orientação educacional, supervisão escolar, serviço de biblioteca, serviço laboratorial de informática, sala de multimeios e de reprografia.

A escola possui ainda um Grêmio Estudantil, que tem como responsabilidade representar os interesses dos alunos, permitindo que eles possam discutir e participar de inúmeras ações, tanto no interior da escola quanto na comunidade, que vão desde organizações de festas a reivindicações por melhorias na qualidade de ensino. Há também na escola a atuação do Conselho Escolar, em substituição à Associação dos Pais e Professores (APP), desde o início dos anos 2010, que consiste num órgão colegiado representativo da comunidade escolar, formado por todos os segmentos da escola, ou seja, alunos, funcionários administrativos, professores e pais/responsáveis.

A estrutura arquitetônica da escola é composta por quatro blocos distribuídos conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Caracterização da estrutura física da escola

BLOCO	Nº DE SALAS	DESCRIÇÃO
A	5	Secretaria, direção, supervisão, sala de recurso e sala da prestação de contas.
B	5	Sala de planejamento e quatro salas de aula.
C	5	Salas de aula climatizadas
D	9	Salas de aula, Orientação educacional, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, sendo estes últimos recintos adaptados, pois anteriormente eram salas de aula.

Fonte: Dados obtidos do PPP da escola

Além desses blocos, a escola possui ainda um auditório, um refeitório, uma cozinha, que segundo a escola tem sido insuficiente para a demanda, um almoxarifado pequeno, uma quadra poliesportiva coberta e banheiros, os quais também já não atendem satisfatoriamente a demanda escolar.

Embora a escola atenda a um elevado número de alunos, possui um único espaço para a prática da educação física, que consiste numa quadra poliesportiva coberta, com diversos problemas de infraestrutura e dimensões menores que as recomendadas oficialmente, além de apresentar uma pequena sala para guardar os materiais. Porém, segundo a própria escola, está prevista uma reforma para o local, além da construção de uma quadra de areia.

#### **4.4 Participantes da pesquisa**

Participaram dessa pesquisa dois professores, dois alunos do ensino médio, uma atendente da portaria e uma inspetora de alunos de uma escola pública de ensino fundamental e médio, localizada numa área periférica de um município Amazônico. Essa pesquisa se limitou aos atores escolares que interagem, vivenciam e atuam cotidianamente no espaço escolar e que, portanto, possuem prismas de olhares privilegiados ao tema desse estudo.

O número de participantes envolvidos foi definido *a posteriori*, no decorrer da pesquisa de campo, em que se optou pela participação de no máximo seis sujeitos, com representantes de cada um dos segmentos escolares. Considerando o curto período de tempo para a realização da pesquisa, assim como o número de participantes envolvidos não representar um fator significativo para seu resultado, mas sim a representatividade da fala dos indivíduos de forma contextualizada, optamos pela sua limitação.

Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos, e em seguida, foi-lhes apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), bem como, para aqueles que tinham idade inferior a 18 anos, o termo de assentimento livre e esclarecido (Apêndice C) e o consentimento dos pais (Apêndice D). Todos os participantes que consentiram foram escolhidos de forma igualitária, dentro de cada um dos segmentos escolares, não havendo necessidade da criação de critérios para definição da escolha dos participantes.

Embora os alunos participantes tenham sidos contatados pela própria supervisão da escola e convidados pelos pesquisadores a participarem da pesquisa, não houve intencionalidade na escolha dos alunos por parte da direção da escola, pois quando da

chegada à escola para realizar as entrevistas com os alunos, havia, naquele momento, uma turma que estava sem aulas e, após entrar em contato com a coordenação, quando da saída da sala dois alunos, que estavam no pátio e que eram da referida turma, foram abordados pela supervisora e questionados devido ao fato de não estarem em aula. Os mesmos responderam que estavam sem professor. Assim, a supervisora perguntou se aqueles dois alunos poderiam responder à entrevista e a resposta foi positiva. Contudo, quando foi explicado aos alunos sobre o trabalho e que a entrevista seria gravada, e que eles não seriam obrigados a participarem, um deles optou por não participar. Assim, apenas um dos alunos convidados naquele momento concordou em conceder a entrevista.

Como pretendíamos entrevistar mais um aluno, decidimos retornar à escola em outro momento, o que ocorreu no turno da noite. Sendo assim, uma aluna que estava sem aula naquele período, permitiu a realização da entrevista, após o convite para tornar-se participante e os devidos esclarecimentos sobre o estudo.

Foi percebido que, indiretamente, a única condição imposta pela escola na escolha dos alunos, foi de não tirá-los da sala no período de aula. De outra forma, havia a liberdade para convidar os alunos que estavam sem aula a participarem da pesquisa. Destarte, aqueles que foram escolhidos voluntariamente assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido e foram considerados participantes da pesquisa.

Para a escolha dos professores participantes da pesquisa, foi utilizado inicialmente o contato existente com um dos professores, que além de consentir com sua participação, também fez a apresentação dos pesquisadores aos demais no intervalo das aulas da manhã. Neste momento oportuno foram prestados os devidos esclarecimentos acerca da pesquisa e mais um professor concordou em participar.

Com relação à escolha dos funcionários convidados a participarem da pesquisa, utilizou-se como critério de escolha aqueles que possuíam contato direto com um grande volume de alunos fora das salas de aula, objetivando obter informações que muitas vezes estão ocultas aos demais funcionários e que venham contribuir ricamente, a partir de seus olhares, para o aprofundamento das análises do objeto de pesquisa. Assim, um desses funcionários poderia ser alguém que trabalhasse no portão da escola, com a função de controlar a entrada e saída dos alunos e recepcionar a comunidade fazendo os devidos encaminhamentos às dependências da escola. O segundo poderia ser um inspetor de alunos ou assistente de pátio, responsável por controlar os espaços coletivos, verificando o deslocamento dos alunos fora das salas de aulas. Esse

profissional geralmente conhece todos os alunos e é por eles conhecido. Como esses servidores trabalham por turnos, suas escolhas ocorreram por consequência dos horários em que as visitas à escola aconteceram. As duas servidoras contatadas prontamente aceitaram o convite após receberem os esclarecimentos sobre os procedimentos da pesquisa.

Também se considerou alguns relatos ouvidos informalmente e algumas cenas observadas na fase do trabalho de campo, como informações que contribuíram de forma importante para o aprofundamento da compreensão da violência escolar. Além disso, buscaram-se registros sobre possíveis ocorrências de violência na escola junto à orientação. Nestes casos, foram prestados todos os esclarecimentos sobre a pesquisa e, quando necessário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

Com o propósito de manter suas identidades preservadas, os participantes desta pesquisa tiveram seus nomes verdadeiros substituídos por siglas. Essas siglas possuem a inicial do segmento de cada ator escolar, seguida dos números 1 ou 2. Dessa forma, buscou-se cumprir com o compromisso assumido perante os sujeitos da pesquisa que consentiram suas participações após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), bem como do Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia, cujo Programa de Pós-Graduação em Psicologia está ligado. Sendo assim, segue a distribuição dos participantes conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	SIGLA	DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE
Professor 01	P1	Professor na escola desde 2013, com idade de 39 anos, possui nível superior com pós-graduação <i>lato sensu</i> . Não é morador do bairro.
Professor 02	P2	Professor na escola desde 2011, com idade de 30 anos, possui nível superior com pós-graduação <i>lato sensu</i> . Não é morador do bairro.
Atendente de portaria	AP	Servidora na escola desde 1994, com idade de 63 anos, possui 4ª série do ensino fundamental. É moradora do bairro.
Inspetora de alunos	IA	Servidora na escola desde 2004, com idade de 54 anos, possui nível superior em História. É moradora do bairro.

Aluno 01	A1	Aluno da escola desde 2015, com idade de 18 anos, cursava o 1º ano do ensino médio, no período diurno e não trabalhava. Morava no sítio antes de se mudar para o bairro, há um ano. Atualmente é morador do bairro.
Aluna 02	A2	Aluna da escola desde 2014, com idade de 17 anos, cursava o 2º ano do ensino médio, no período noturno e não trabalhava. Residente em bairro vizinho ao da escola.

Fonte: Dados obtidos pelo pesquisador durante entrevistas

#### 4.5 Procedimentos de produção de dados

Com o objetivo de fundamentar a análise do presente estudo e para o bom andamento do mesmo, foram utilizados os seguintes procedimentos para produção dos dados: análise documental e entrevistas individuais semiestruturadas gravadas em áudio e a adoção de um registro de campo, no qual foram relatados os procedimentos e acontecimentos vivenciados no percurso da pesquisa, bem como os aspectos considerados importantes durante a construção dos dados, tais como: questões levantadas pelo trabalho de campo ou estudos teóricos, proposição da pesquisa e reações dos sujeitos nas entrevistas.

A realização da pesquisa documental teve como objetivo desenvolver um levantamento sobre o contexto histórico social da comunidade em que a escola está inserida. Para tanto, realizamos pesquisas no PPP da escola e registros de ocorrência de violência na instituição em sítios eletrônicos de notícias locais e em dados fornecidos por pesquisadores da região.

Para Lüdke e André (2004), a análise de documentos pode ser empregada como uma importante técnica para o levantamento de dados de pesquisa, servindo de complemento para informações já obtidas pelo uso de outras técnicas ou sendo reveladora de aspectos novos de um dado fenômeno.

Segundo Minayo (2008), a análise de documentos busca atingir três objetivos gerais, que são: responder aos questionamentos da pesquisa, a compreensão de significados e estruturas importantes que não estão dadas.

Para a realização das entrevistas individuais semiestruturadas foi utilizado um roteiro de entrevista de questões norteadoras (Apêndice E), cujas temáticas centrais versaram sobre os sentidos da escola e do bairro, sentidos sobre a violência na escola e

no bairro e suas ações de enfrentamento. Visou-se desencadear um diálogo sistematizado com o entrevistado, abordando os principais pontos levantados na sua problematização, sem, no entanto, torná-lo inexorável, possibilitando ao entrevistado participar ativamente do diálogo.

De acordo com Zago (2003), o pesquisador deve entrar no mundo do entrevistado, sem, contudo ocupar seu lugar, buscando desencadear uma dinâmica de conversação mais profunda do que uma resposta simples a uma pergunta, tendo sempre o cuidado para não desviar do tema. Para isso é necessário ter um bom roteiro de entrevista e conhecê-lo bem, no entanto, deve-se evitar ficar preso a ele (ZAGO, 2003).

Zago (2003, p. 303) lembra que o método serve de orientação teórico-metodológica, como mostra na reflexão:

A margem de liberdade necessária à produção do discurso não corresponde a uma condução anárquica da entrevista. A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões.

De acordo com Minayo (2008), por se tratar de uma relação intersubjetiva e social entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, a fala se destaca como um instrumento revelador das representações grupais. Para Minayo (2008), fundamentado nas ideias de Bakhtin (1986), a palavra é um material privilegiado nas relações sociais, levando-se em consideração que cada período da história e cada sociedade têm seu discurso próprio, marcado pelas relações de produção e pela estrutura sociopolítica. Nesse sentido, Zago (2003) considera a entrevista uma das etapas mais importantes numa pesquisa qualitativa, respeitando seus limites e possibilidades na compreensão da realidade.

A realização das entrevistas ocorreu na própria escola, de acordo com a disponibilidade dos próprios participantes. As mesmas foram gravadas com duração média de vinte minutos cada, sendo que algumas foram mais prolongadas e outras mais reduzidas, variando de acordo com o envolvimento de cada entrevistado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 172): “Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo”, o uso de um gravador se faz necessário, pois se torna difícil captar de forma completa seu conteúdo.

#### **4.6 Procedimentos de análise das informações**

A análise do material coletado no decorrer do trabalho de campo constitui uma etapa delicada da pesquisa, pois segundo Minayo (2008), o significado e a intencionalidade dos dados podem se perder diante de interpretações presas à transparência do real, ou diante do fetichismo dos métodos e técnicas. Aspectos que restringem a fidedignidade na compreensão do material e suas relações sociais; sendo estes obstáculos a serem superados na análise dos dados.

Para Minayo (2008) outro cuidado que o pesquisador deve ter nessa etapa é com a correta ligação da teoria levantada no referencial com a metodologia utilizada e, também, com a interpretação do material de campo. Segundo a autora a realização das análises dependerá da corrente teórica adotada pelo pesquisador. Dessa forma, objetivando compreender a comunicação para além dos seus significados imediatos, mediamos nossa análise pelo referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e pelos principais autores que abordam a temática da violência, tais como Aquino (1996), Guimarães (1996), Sposito (2001), Abramovay e Ruas (2002), Charlot (2002), Silva (2006), entre outros.

Os procedimentos de análise foram sendo construídos à medida que os dados emergiam do campo de pesquisa, sendo produzidos ou coletados a partir dos instrumentos empregados neste estudo, relacionando-os dialeticamente com o material teórico levantado em nossa pesquisa bibliográfica. Conforme Minayo (2008, p. 351) “[...] na produção de análises sobre questões sociais e mesmo de abordagens qualitativas não há consenso, há sim, vários caminhos de possibilidades à escolha do pesquisador”.

A exploração dos dados construídos deu-se pelo recorte do material em categorias de análise, que consiste em agrupar elementos, pensamentos ou manifestações a um conceito capaz de incorporar esses aspectos. Esse procedimento tem sido muito comum nas pesquisas qualitativas, por facilitar sua análise (GOMES, 2002). Com vista à constituição de categorias, procuramos organizar os dados de maneira que facilitasse suas inúmeras leituras, objetivando concatenar as entrevistas individuais gravadas em áudio, transcritas de modo integral à pesquisa documental, aos dados obtidos por meio de registros de campo, através de suas aproximações, diferenças e complementos. Para Bardin (1977, p. 37), isso consiste em “[...] introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente”.

Considerando a quantidade de informações produzidas nas entrevistas, optamos por fazer uma seleção dos depoimentos que coadunam com os objetivos deste estudo. Contudo, não se quer desprezar a riqueza que esse material contém, capaz de suscitar

novas discussões, também relevantes para o desenvolvimento da sociedade, mas, no entanto, fogem aos alcances deste estudo. O propósito foi trazer para a análise aquilo que é mais significativo e relevante para os objetivos desta pesquisa, quer se apresente de modo explícito, quer se esconda nas entrelinhas do discurso dos participantes.

Com base no exposto, adotamos como procedimento metodológico para análise dos dados produzidos/coletados, a elaboração de duas categorias analíticas, que foram sendo criadas à medida que a análise dos dados se realizava, levando muitas vezes a sua reformulação, para que ao final, pudesse atender aos objetivos deste estudo. Desta forma, ficaram definidas as seguintes categorias: a) Visibilidades e invisibilidades da violência escolar; b) Justificativas, intenções e ações perante a violência escolar. A seguir apresentaremos suas análises e discussões.



## 5 VISIBILIDADES E INVISIBILIDADES DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A análise do material produzido ao longo do trabalho de campo, à luz das concepções e estudos sobre a violência escolar, apontou para dimensões mais evidentes aos olhares dos participantes da pesquisa e as proximidades e os distanciamentos com a vivência concreta e cotidiana do fenômeno. Ainda, indicou dimensões menos ou não evidentes aos entrevistados. Percorrer essas marcas visíveis e invisíveis da violência constituirá o objetivo desta seção.

Para tanto, utilizaremos como guia da discussão a distinção, elaborada por Charlot (2002), entre as formas de violência: na, da e contra a escola. Embora a análise inicialmente esteja alicerçada nessa diferenciação, esse fenômeno não será considerado como partes isoladas que se somam na escola. Pelo contrário, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio do sentido da violência atribuído pelos atores escolares é possível compreender esse fenômeno na sua totalidade, nas unidades que dialeticamente se interconectam, enquanto produtos de relações sociais, cultural e historicamente estabelecidas pela humanidade.

### 5.1 Da violência falada à vivida

Ao investigarmos os significados e sentidos da violência no contexto escolar, a partir dos diferentes olhares daqueles que participam de seu cotidiano, buscamos realizar uma análise mais profunda das questões sociais que envolvem o fenômeno da violência. Para tanto, julgamos fundamental verificar se, e como ela ocorre nesse ambiente escolar, no sentido de realizarmos uma escuta real e sem qualquer julgamento prévio sobre a comunidade ou a escola, com a intenção de nos afastarmos de uma visão parcial e preconceituosa. Dessa forma, iniciamos nossa análise partindo da seguinte pergunta: existe violência nesta escola?

Destarte, ainda que a maioria dos nossos participantes tenha respondido positivamente para a existência de violência na escola, não houve unanimidade. A entrevistada A2, por exemplo, afirmou sua inexistência. Para ela ocorrem apenas discussões que rapidamente se resolvem, como podemos constatar nas suas palavras: “Não. Só mais discussão assim, de vez em quando, muito raro discussão. Só que fica por ali mesmo, rapidinho. Tudo fica quieto, já faz as pazes de novo”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Neste trabalho adotaremos a técnica de correção das falas dos entrevistados para a linguagem escrita.

Importante nesse caso é compreender como a entrevistada conceitua violência: “[...] é quando você agride a pessoa verbalmente ou fisicamente. Você se exalta com a pessoa, fica nervosa com alguma coisa, aí você quer partir para cima dela [...]”. Embora inclua a violência verbal no significado do fenômeno, em seu discurso há uma distinção entre essa modalidade e a discussão verbal, que afirmou inicialmente raramente ocorrer. Em outros momentos da entrevista, entretanto, A2 indicou opostamente a alta ocorrência de violência na escola, conforme analisaremos adiante.

Possivelmente a contradição na fala de A2 entre o conceito de violência e sua percepção do real demonstra a dificuldade de compreensão desse problema como um fenômeno mais amplo e complexo, que inclui formas de violência mais sutis e menos visíveis ao primeiro olhar, além daquelas que se manifestam de modo mais extremo. Tal dificuldade não é exclusiva à A2, como ficará evidente ao longo da análise.

Ressaltamos que todos os demais participantes apresentaram perspectiva oposta à A2 diante do questionamento inicial, afirmando a existência do fenômeno.

Furto. Furto é o que mais há no caso né? Furto de celular. Mas já esteve bem pior, né! Agora reduziu bastante. É furto de celular, já disse, né? E às vezes também agressão física, vias de fato, mas com menos frequência. (P1)

Existe a violência. O tráfico que existe ao redor da escola, dentro da escola existe. [...] Violência física, violência. Principalmente a violência verbal, existe sim. Entre os alunos, eles xingam, se agredem fisicamente. [...] São drogas, sim. Muitos são usuários, muitos são interceptadores, vendem dentro da escola, brigam por causa disso. (P2)

É briga entre garotas e garotos, né? Assim, fisicamente né? Ocorria muito, mais fisicamente do que verbalmente. (A1)

É assim, que você sempre viu o aluno querendo pegar o outro pra bater, outra hora bate aqui na frente, né? Que a gente precisa chamar até a patrulha da escola pra vim, né? (AP)

Geralmente é briga entre os alunos, né? Tal de atrito, né? [...] Geralmente é por causa de namorado ou namorada. Essas coisas assim. (IA)

Nesse contexto, percebemos nos relatos dos participantes que a maioria se refere à violência ocorrida na escola, manifestada na forma de brigas físicas ou verbais. Para Charlot (2002, p. 434) essa violência corresponde à: “[...] aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]”, ou seja, é a violência ocorrida na escola, mas que poderia ocorrer em qualquer outro lugar. Sua classificação considera apenas o local em que ela ocorre.

Os sentidos associados às motivações dessas brigas foram distintos entre os entrevistados, contudo, percebemos o foco na figura do aluno, com destaque as relações afetivas/amorosas, tendo maior participação de garotas em casos de brigas, conforme as falas destacadas abaixo:

[...] uma aluna do terceiro ano, faixa etária de 17, 18. Ela reuniu com outra aluna e estavam as três na orientação. E a orientadora é uma senhora e aí as três na orientação já resolvendo um caso de fofoca, né? Entre as três. Duas se uniram pra pegar essa outra aluna. [...] E vi muito assim, ódio, ódio gratuito assim, e o motivo era por causa de namorado, uma falou do namorado da outra. (P1)

Brigas de meninas. [...] sim, geralmente é ciúmes das meninas por causa dos meninos. [...] Na escola que eu saiba é mais briga de namorado. (IA)

Esses fatos contrariam o conceito de que a agressividade é inerente ao homem e que a mulher é naturalmente mais delicada e dócil. Dessa forma, não devemos atribuir os atos de violência às questões de sexo ou gênero, mas como já dito neste trabalho, outros fatores mais complexos atravessam esse fenômeno além dos aspectos simplesmente biologicistas. No entanto, segundo Abramovay et al (2009), as brigas envolvendo meninas no ambiente escolar já chamam atenção, e, assim como em nossa pesquisa, essas autoras relatam outros estudos que observam os conflitos envolvendo disputas de namorados como um dos motivos recorrentes.

Embora o participante P1 relate uma diminuição nos casos de furtos, o mesmo destaca sua ocorrência em vários outros momentos de sua fala durante a entrevista. O que evidencia uma percepção da violência na escola mais voltada para criminalização do aluno, fazendo com que a questão da segurança pública predomine sobre as questões educacionais no ambiente escolar.

A violência de gangues contra os integrantes da escola também é relatada na pesquisa, como fica evidenciado na fala de AP: “Pessoas que estão fora da escola, que vêm para ser violentos com os daqui de dentro da escola. [...] a gente percebe que essas pessoas são aquelas tipo gangue que eles falam, né?”.

Além da violência na escola, Charlot (2002) relata também a violência contra a escola, que consiste em danos ao patrimônio escolar e às pessoas que a representam.

Com relação a esse tipo de violência destacamos a seguinte fala:

São concorrências de droga. Há muitas bocas de fumo ao redor. Há muitos viciados aqui perto, eles roubam, eles vêm roubar. A escola já foi assaltada várias vezes, eles vêm roubar produto, roubar ar condicionado, eles roubam casas, assaltam. (P2)

Percebemos diante dessa afirmação, que as drogas motivam tanto à violência na escola quanto à violência contra a escola. Outros estudos (SPOSITO, 2001; ABRAMOVAY E RUAS, 2002; SOUZA, 2015) corroboram também com a fala do nosso entrevistado, relatando os furtos e roubos contra a escola e seus integrantes, sendo tais casos, relacionados muitas vezes ao consumo de drogas.

Para A2, situações de desrespeito e atitudes grosseiras direcionadas ao professor foram vistos por ela como atos violentos, segundo seu relato:

Já presenciei muito. Já, Direto. Foi nada agradável, tipo assim, você pensa como é que está falando aquilo com uma pessoa mais velha e que está ali para ensinar, com toda a paciência, toda a calma do mundo. Está ali, sempre que você pergunta, tem dúvidas, está ali pronto pra te servir e você vem com ignorância [...] Quando as pessoas falam palavrões e tudo mais, sai batendo porta, né? Terminou com uma aluna indo embora. Aí no outro dia eles chamaram o pai, mãe e professores, mas mesmo assim, alguns alunos ainda ficaram com raiva do professor. Vai na aula assim, mas não gostando muito, vai porque tem que ir. [...] Na maioria das vezes quase não vejo professor, assim, faltando com respeito com nenhum aluno. Muitas vezes, na maioria são os alunos que desrespeitam o professor, fazendo gracinha sem graça, né? Brincadeira sem graça. (A2)

Esse entendimento está alinhado com as ideias de Charlot (2002), para quem os comportamentos grosseiros, desordens, palavras ofensivas, o desrespeito, verificados com frequência na relação professor-aluno, geralmente enquadrados como incivilidade, não podem ser considerados como normais e banalizados, pois são ataques contra a sua dignidade, atingindo profundamente sua identidade pessoal e profissional. Para esse autor, esses comportamentos merecem ser chamados de violência.

Considerando ainda as expressões: “[...] alguns alunos ainda ficaram com raiva do professor [...]” e “[...] vai na aula assim, mas não gostando muito, vai porque tem que ir [...]”, é possível ponderarmos sobre outra importante discussão, relacionada ao aspecto definidor do funcionamento escolar que está firmado na relação professor-aluno, a qual é pensada de forma hierarquizada. Prevalece nessa relação a autoridade docente, uma vez que é mediada pelo objeto de posse da escola, o conhecimento sistematizado, acumulado social e culturalmente pela humanidade, tendo na figura do professor o legítimo detentor desse objeto. Outorgado não apenas pela escola, mas também pelos próprios alunos, como já explicado por Aquino (1998), essa autoridade confere ao professor uma posição hierárquica de superioridade em relação aos alunos, garantida pelo suposto saber que aquele possui. No entanto, quando este saber se torna

ausente no professor ou deixa de fazer sentido para o aluno, essa relação passa a ser mediada por outros fatores e não mais pelo conhecimento.

Com isso, a disciplina e a busca pelo bom comportamento e bons modos passam a ocupar o lugar do mediador na relação entre o professor e o aluno, tornando-se valorizados e cobrados pelos professores, mas não outorgado por todos os alunos. Desse modo, aqueles alunos que não se enquadram nos padrões disciplinadores, baseados nos valores da classe dominante, são considerados bagunceiros, delinquentes, desordeiros, violentos e culpabilizados pelo seu fracasso escolar. Ainda que essa análise feita por Aquino se alicerce em outra perspectiva teórica, traz um importante prisma à análise das relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar, dada a importância atribuída ao conhecimento na Psicologia Histórico-Cultural.

Para a Psicologia Histórico-Cultural a escola tem participação fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano e, o professor, tem um papel determinante nesse processo, uma vez que ele é o mediador do conhecimento sistemática e historicamente acumulado pela humanidade. Segundo Facci (2004, p. 243), “[...] o professor domina determinados conhecimentos que o aluno não tem e deve transmiti-los aos estudantes; ele deve ter autoridade profissional e produzir, de forma deliberada, a aprendizagem como resultado do ensino”. Destarte, é importante que o professor possa exercer sua autoridade como mediador do processo de aquisição do conhecimento, mas não com autoritarismo, pois este impossibilita o desenvolvimento consciente do aluno. A atitude autoritária pode ainda contribuir para a configuração de um ambiente mais hostil e promotor de resistências e reações agressivas por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, repercute na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Outro participante também relata a violência contra o professor:

[...] Ocorrem também entre professores, entre eles [alunos] agredindo professores verbalmente. Aconteceram já também agressões físicas contra professores. [...] Um aluno jogou uma bicicleta em mim, tentou me agredir, eu revidei, me desviando, é claro! Eu o empurrei. Assim, eu fui agredido, jogaram a bicicleta em mim, tentou me dar soco e eu tive que revidar, não bati nele, só empurrei. Somente isso. (P2)

Ainda que em nossa análise anterior tenhamos chamado atenção para o autoritarismo docente como um fator contribuinte para as reações violentas entre os alunos, não podemos afirmar que ele tenha relação com o ocorrido no caso relatado por P2. Os motivos e a situação anterior ao episódio vivido não foram explicitados em sua

entrevista. P2 apenas reivindicou sua condição de vítima e a punição dos autores.

Me senti desprotegido. Simplesmente é só o aluno que é o certo, eu não tinha apoio nenhum da minha direção. Nesta hora o certo é o aluno que pode agredir a gente, a gente não tem nenhum apoio. Eu fiz boletim de ocorrência, mas eu senti que ele era a vítima, quem era a vítima era ele e não eu. Eu é que fui agredido. Na própria delegacia você percebe, só porque é “de menor”, a gente que é o errado. Ainda, além de tudo o de menor é protegido. Na escola eu tive um bom apoio dos colegas. Eu não senti esse apoio da direção não. Mas eu tive um bom apoio dos colegas. (grifo nosso) (P2)

A partir dos relatos percebemos a relação professor-aluno dividida em lados opostos. O professor se sente destituído de autoridade e poder ao ser desafiado pelo aluno, vendo ser questionada sua posição hierárquica quando este o afronta. Dessa forma, revela-se no cotidiano escolar um espaço vivido sob contínua tensão entre forças opostas, devido à perda da centralidade do conhecimento como mediador da relação professor-aluno. O caso revela a gravidade desta situação, que pode criar marcas psicológicas e físicas tanto na vítima quanto no agressor.

Outro elemento pertinente à análise da fala do professor P2 é a ponderação sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por ser um instrumento que apenas beneficia e protege o público infantil e juvenil, sem conferir-lhes qualquer reponsabilidade. Essa situação agrava ainda mais a tensão entre professor e aluno.

Embora para muitos o ECA represente uma grande conquista social e um avanço na proteção de nossas crianças e adolescentes, cabe destacar a crítica feita por Arantes (2005), denunciando justamente o oposto. Para essa autora, o ECA se configura sobremaneira como um instrumento de punição às crianças e adolescentes. Parte significativa de sua redação é dedicada ao ato infracional, no sentido de culpabilizar a criança e o adolescente, desconsiderando as ausências de políticas e ações públicas voltadas a este público, no sentido da promoção de oportunidades educativas, artísticas e culturais, que possibilitem a construção de outras perspectivas existenciais e que também repercutem na violência praticada. Coimbra e Nascimento (2003) também fazem uma crítica ao ECA. Embora considerem como um avanço nas políticas de proteção de crianças e jovens brasileiros, para elas, a lógica de igualar a juventude na condição de sujeitos de direitos, coaduna aos princípios do liberalismo dentro de um modelo dominante, sem, contudo, considerar que os modos de vida em termos socioeconômicos, culturais e históricos continuam desiguais.

Até o momento, segundo as falas de nossos participantes da pesquisa, prevalece o sentido de violência como uma força vinda de fora da unidade de ensino e

exclusivamente centrada na figura do sujeito/autor, manifestada através da violência na escola e contra a escola. Possivelmente essas constituem as formas mais visíveis e as mais divulgadas cotidianamente, uma vez que ambas estão previstas pelo regimento da escola e, passíveis de punição, envolvem-se nas ideologias neoliberais presentes no senso-comum de responsabilização exclusiva dos indivíduos. O reconhecimento dessas violências se torna mais perceptível quando os entrevistados são questionados sobre seus autores. Vejamos quais foram suas respostas:

Existem vários participantes dessa violência. Os pais que se ausentam do filho. São os filhos que não têm consciência, que não tem essa família e precisam buscar apoio na escola [...] também alguns professores. Alguns professores que, por ganharem pouco, às vezes, eles julgam ganhar pouco, querem fazer as coisas de qualquer maneira. Então eu acredito que alguns professores, nem todos. Então tem professor que para não ter problema com aluno, às vezes ele ajuda na nota para o aluno sair da escola, e isso ele está contribuindo pra uma violência também. O aluno tem que passar, por condições de passar. E às vezes também o profissional vive naquele meio que o aluno tem. É um meio assim irresponsável, de pegação, de bebida alcoólica. Então o profissional eu creio que ele tem uma parcela mínima, mas tem, a família tem uma parcela máxima. (P1)

Bom, na maioria das vezes são meninos, dos seus 14, 15 anos, são os parentes desses meninos que vêm na escola. Eles invadem a escola. [...] São pessoas que vêm de fora, que aliciam meninos. Homens que ficam aqui na frente vendendo droga pra essas crianças. Principalmente à noite. (P2)

Os próprios alunos. [...] somente os alunos. (A1)

Os autores da violência? São mais os alunos que gostam de bagunçar, né? Gostam de zoeira, de fazer *bullying* com os outros. (A2)

Pessoas que estão fora da escola [...] vem para ser violento com os daqui de dentro da escola. [...] eu acho que são aqueles tipos gangues que eles falam. Que causam inimizade com aqueles que estudam aqui e é aonde acontece essas coisas. (Ap)

Os professores não! São só os alunos mesmo. Alunas entre alunas. Geralmente é mais as meninas. (IA)

Apesar de a violência ter várias causas e manifestar-se de diferentes formas, de maneira que atualmente se tem preferido usar o termo no plural, o seu agente principal continua sendo o indivíduo. No caso da escola, especificamente o aluno, fazendo com que o discurso culpabilizador se perpetue. Como já demonstrado no referencial teórico deste trabalho as diversas teorias deterministas baseadas puramente no fator biológico ou sociológico, levam a uma percepção limitada e preconceituosa do fenômeno da

violência. Essa visão entende que as pessoas economicamente menos favorecidas são consideradas mais violentas e menos capazes. Essa ideia também se manifesta na fala de nossos participantes: “somente os alunos” (A1), “são mais os alunos...” (A2), “são só os alunos mesmo” (IA), ainda que este participante compreenda a complexidade do fenômeno quando diz “é tanta coisa que é violência, né?”.

Essa culpabilização excessiva do aluno pode estar relacionada à tendência em agrupar os comportamentos violentos às condutas de grupos juvenis. Para Coimbra e Nascimento (2003), os princípios morais defendidos pela classe dominante tendem a criminalizar a juventude pobre, com base numa suposta natureza violenta que seria característica desta fase etária, o chamado “mito da periculosidade” (p. 19). Outro fator reside na lógica capitalista do consumo de massas, afetando particularmente as camadas populares mais jovens. Nesse caso, a violência seria uma forma do aluno expressar sua recusa aos valores normatizados da escola, que não atende ao seu universo de necessidades, conforme afirma Sposito (2001).

Na única fala em que algum agente escolar, a saber, o professor, é de alguma forma responsabilizado pela violência, na entrevista de P1, ele o é, não por agir com violência, mas por contribuir com as ações de alunos. Fazem-se presentes elementos de cunho moral do comportamento do professor fora da escola e da atitude condescendente diante do desempenho acadêmico dos estudantes. No entanto, não ficam evidentes como tais questões implicam-se ou são geradoras especificamente da violência escolar. Ainda no trecho da entrevista de P1, a família dos alunos, ou sua ausência, é destacada como agente principal da violência que acontece dentro dos muros escolares, corroborando novamente a isenção e o alheamento da escola e seus agentes diante do fenômeno.

Por um lado, a violência descrita pelos nossos participantes se assemelha muito àquela divulgada pela mídia, prevista pelo regimento disciplinar da escola e pelo código penal e, portanto, passível de punição. Por outro lado, sua realidade está muito distante do cenário de guerra divulgado pelos meios de comunicação e órgãos de segurança pública, que produzem uma imagem catastrófica das escolas de periferia, assimilada pela população em geral, descrevendo um fenômeno que foge completamente dos limites da educação.

Com isso, buscamos nas experiências dos participantes fatos que pudessem corroborar ou refutar a imagem da violência escolar extrema atribuída à escola em que foi realizada a pesquisa. Nesse sentido, perguntamos para eles se já haviam vivenciado alguma situação relacionada à violência. Todos responderam de forma afirmativa, o que



confirma o predomínio, mais uma vez, da violência restrita e individualizada. No entanto, o sentido atribuído difere entre os participantes, apresentando diferentes formas de conceituação da mesma questão.

Para Rego (1996), o modo como cada um compreende esse fenômeno vai depender do lugar que ocupa no sistema educacional. Desse modo, o sentido atribuído pelos entrevistados, a partir de suas vivências, vai influenciar no modo como irão conceituar o fenômeno, pois com base nas ideias de Vigotski, o sentido de uma palavra pode mudar em contextos diferentes. Ainda com base nas ideias desse autor, para alcançar os sentidos atribuídos à violência e avançar na compreensão do fenômeno, será necessário compreender as bases afetivo-volitivas a eles relacionadas. Tais bases abrangem nossas necessidades, nossos interesses, afetos e nossas emoções.

Dessa forma, como vimos anteriormente, para P2, a violência é um ato de rebeldia contra sua autoridade. Essa visão torna as leis de proteção à criança e ao adolescente questionáveis, gerando um sentimento de insegurança e abandono, exigindo leis mais severas. Para Debarbieux (2002, p.78), as leis, baseiam-se em uma visão moralmente conservadora que requer políticas cada vez mais repressivas, como “[...] aplicação de leis adultas a menores”. Essa visão distorcida impede o participante de agir em situações de violência, como podemos perceber quando P2 diz: “Sentimos sozinhos. Porque além de tudo não podemos entrar no meio por elas [separar brigas]. Se ocorrer isso, a gente pode levar a culpa. Porque você pode acabar encostando no aluno e você que o agrediu no final das contas”.

Os demais participantes apontaram outros afetos diante da vivência de situações de violência escolar:

Ah! Eu me senti pequeno. Impotente não, mas eu me senti pequeno, porque eles são o futuro, né? Eles são os futuros pais de família, mães, né? E vi muito assim, ódio, ódio gratuito assim, e o motivo era por causa de namorado, uma falou do namorado da outra. Então assim, eu já vi caso de querer tirar a vida do outro por causa de uma fofoca e eles vão ter filhos e esses filhos vão estudar aqui, eles são daqui da cidade. Então eu fiquei assim pequeno, não me senti impotente não, eu me senti pequeno, assim, será que a gente não tá ajudando? Será que a gente não tá contribuindo para mudar essas pessoas? (P1)

Eu me senti envergonhado, né? No começo, de estar vendo aquela cena. De vendo isso na minha escola, né? Pra mim foi muito constrangedor, de ver isso acontecendo, que eu já não tinha visto né? Mas aí, na primeira vez que eu vi, me senti muito constrangido. (A1)

A gente fica meio chocada. (A2)

Embora os participantes tenham relatado situações de violência vivenciadas na escola, verificou-se que se trata de casos isolados, que não apresentam uma continuidade em seu interior que contribua para o cenário de guerra descrito por alguns segmentos da sociedade local. Nesse sentido, as expressões “envergonhado” e “chocada”, demonstram que os participantes consideram a violência como um fenômeno estranho ao ambiente escolar e não como algo normal do seu cotidiano. Conforme o relato anteriormente exposto, P1 - ao utilizar o termo “pequeno”- demonstra que, ainda que seja um fenômeno complexo, o considera passível de mudança, pois enfatiza reiteradamente não se sentir impotente para enfrentá-lo, mas capaz de contribuir, juntamente com seus colegas, para que ocorra uma mudança.

É importante relatar também que para os participantes P1 e P2 a violência percebida na escola se assemelha muito àquela atribuída ao bairro, ou seja, aquela que possui significação direta, descrita como crime pelo código penal, como é o caso dos roubos, furtos e o tráfico de drogas, os quais são diferenciados, uns dos outros, apenas quanto ao lugar em que ocorrem. No entanto, outras formas de violência escapam ao entendimento dos participantes e perpassam o cotidiano dessa comunidade de modo invisível, pois as evidências se concentram nos casos de violência extrema, os quais são divulgados pelos meios de comunicações como sendo algo corriqueiro no cotidiano das escolas localizadas na periferia, conforme podemos verificar nos relatos de P1: “Não! Só mesmo por mídia mesmo. Eu vi só por mídia mesmo” e P2: “Que eu visse assim, como meus olhos não. Só vejo só comentário. Muitas vezes a gente escuta na televisão, né?”.

No entanto, para os demais participantes, as situações de violência ocorridas na escola, estão geralmente relacionadas aos atos de incivilidade nas relações, podendo desencadear brigas verbais ou físicas, tanto entre os alunos, quanto entre estes e professores, assim como violências miúdas geradas pelo sistema educacional e praticadas por seus integrantes.

Através das vivências e os sentimentos expressados pelos participantes, foi possível entender, por um lado, que os significados atribuídos à violência vão ao encontro de uma visão reducionista e culpabilizadora, que a torna comum e naturaliza sua existência no cotidiano desses bairros, individualizando sua ocorrência, tendo na figura do P1 e P2 seus maiores defensores. Por outro lado, os outros participantes expressam um sentido contrário ao pensamento que considera a violência na escola como uma consequência direta das condições do bairro.

Mas para todos eles, podemos perceber que essa violência não se manifesta de forma descontrolada na escola, sendo um fenômeno possível de superação e compreendem a escola, ainda que de forma confusa, como mediadora do conhecimento, capaz de capacitar o ser humano a agir conscientemente no mundo. Esse pensamento é favorável à utilização de outras formas de ação que evitam o uso da violência.

Além da violência percebida pelos participantes e bastante divulgada pelos órgãos da mídia e da segurança pública, verificou-se ao longo das entrevistas dados que evidenciam outras violências que não apareceram diretamente nas falas dos entrevistados e muito menos são divulgadas pela imprensa e pelas autoridades constituídas. Por ser uma violência que não está inscrita no código penal e, por sua definição fugir do sentido lexical, torna-se invisível e de difícil percepção aos olhares presos a compreensões restritas e individualizadas desse fenômeno. É dessa violência que falaremos agora.

## **5.2 Marginalidades do olhar: a violência não sentida**

Na primeira categoria de análise procurou-se compreender se/e como a violência está presente no cotidiano escolar e verificou-se que os participantes relataram sua ocorrência de diferentes formas, ficando mais evidente aquela dirigida à materialidade do corpo, que causa dor física no outro, e que é fundamentalmente praticada por alunos. No entanto, a partir do posicionamento de Abramovay et al (2009), discutido no referencial teórico deste estudo, a violência vista de forma restrita impede que os participantes percebam aquelas praticadas de maneira sutil, no cotidiano da escola e, geralmente, aceitas como normais, mas que são tão prejudiciais à humanidade do outro quanto as demais. Para essas autoras, o conceito de violência precisa ser ampliado para além da compreensão lexical, para que formas de violência que fogem ao sistema jurídico sejam também contempladas, sendo esse o propósito de nossa análise nesta subseção.

Dentre essas violências, chamamos a atenção para a desigualdade social e o preconceito, que fazem dos moradores de bairros pobres as principais vítimas de um sistema econômico que as impede de acessar os bens de produção social. Com isso, através da propagação do significado restrito do conceito de violência, como sendo a falta de normas e/ou descumprimento de leis, produzidos historicamente por uma minoria e compartilhados no meio social no qual ela está inserida, procura-se manter o *status quo* desse sistema.

Para ampliarmos essa análise, iniciaremos essa reflexão com os sentimentos de nossos participantes com relação a trabalhar ou estudar na unidade de ensino.

Olha, eu gosto de trabalhar aqui. [...] Agora eu não sei se isso é coisa de professor recente, né? Porque eu sou recém-formado, estou começando na educação agora. Mas assim, eu me sinto assim, capaz de um dia contribuir, entendeu? Juntamente com meus colegas pra mudar essa questão. (P1)

É bom, não tem tanta reclamação, o grupo ajuda, todos nós nos ajudamos aqui. Todos fazendo o seu trabalho e dá auxílio ao outro no seu trabalho. [...] Eu me sinto feliz. Tem seus momentos complicados, mas eu me sinto feliz de trabalhar aqui. (P2)

Para eu estudar aqui é... Como assim posso dizer? É estar aprendendo um pouco sobre a vida. [...] A gente poder trabalhar, sair daqui pra estudar, né? [...] não somente assim, que a gente vai levar pra fora, né? [...] que a gente possa aprender para o dia-a-dia também, né? Que a gente possa levar assim, não somente para ficar só comigo, mas também passar para os outros, né? O saber, né? [...] Eu me sinto muito bem, entendeu? Porque eu sou bem tratado, sou um aluno que gosta muito de se dedicar, os professores também se empenham a ajudar os alunos a trabalhar sobre os comportamentos. (A1)

Dificuldade tem, acho que em todo lugar. Mas se a gente não tira nota boa ou coisa assim, é falha nossa também. A gente que não estuda. Tirando isso, o ensino é bom. [...] Eu me sinto bem, bem acolhida pelos funcionários, tudo. (A2)

Sinto facilidade. [...] Sinto-me bem. Com os colegas, com os alunos tem sido bom. Até agora. (AP)

Bom, eu gosto. Eu gosto de trabalhar. [...] Eu me sinto bem, trabalho de manhã. De manhã eu sou inspetora de pátio e a noite eu dou aula num lugar de uma professora. (IA)

Ao analisarmos as respostas, percebeu-se que todos foram unânimes ao relatarem que se sentem bem trabalhando ou estudando na referida instituição. Percebeu-se também, de forma geral, a existência de um bom convívio entre os integrantes no interior da escola, o que contribui para um bom desenvolvimento das atividades. Esses relatos demonstram que o sentimento vivido nessa escola não é de medo, terror ou desânimo, o que contraria outros resultados de estudos realizados em escolas marcadas pela violência e localizadas em bairros pobres. Na pesquisa de Souza (2011), por exemplo, os participantes afirmaram ter medo de trabalhar na escola por ser um lugar violento. Alguns ainda demonstraram um sentimento de desmotivação por trabalharem na referida escola. Como consequência, muitos professores procuravam a transferência para outras escolas para se sentirem mais seguros. Esse ato gera uma

rotatividade que, segundo Souza (2007), acaba repercutindo negativamente na qualidade do ensino.

Embora os integrantes do cotidiano da escola investigada experimentem um sentimento que lhe é favorável, prevalece por parte de alguns segmentos da sociedade o sentimento de medo e rejeição, alimentado por um forte discurso que criminaliza instituições pertencentes a bairros pobres, marcados pela violência. Fato que corrobora a ideologia dominante, que estabelece o lugar social que cada um deve ocupar dentro de uma sociedade dividida por classes. Essa realidade foi percebida em vários momentos desta pesquisa. Um deles está no diálogo com uma das servidoras<sup>11</sup> da escola:

Esta escola é uma escola boa, ao contrário do que muitas pessoas pensam, por ser uma escola localizada num bairro considerado violento. Eu me sinto bem trabalhando aqui, apesar do meu marido não gostar, ele teme por eu trabalhar aqui e tem tentado conseguir minha transferência para uma escola mais central. Eu digo para ele que aqui é bom, mas ele não acredita.

Por se tratar de uma escola associada à violência atribuída ao bairro, o que nela prevalece não são os atos de violência extrema, mas o preconceito por parte daqueles que residem fora de sua comunidade. A força desse discurso também reverbera entre aqueles que geralmente são alvos desse preconceito, como podemos constatar no relato do participante A1: “Acontecia muita violência aqui, era muito mal falado o bairro, né? Inclusive quando eu cheguei aqui, também incluía a escola também do bairro né? As [outras] escolas falavam que era ruim”.

Esse fato nos remete a uma situação vivenciada profissionalmente e relatada na apresentação desse trabalho, na qual alunos de uma escola pública de periferia também eram discriminados e chamados de bandidos pelo simples fato de residirem no bairro, cuja fama era de ser violento. Com isso queremos chamar a atenção para a existência de um preconceito associado à escola investigada que, conseqüentemente, atinge os sujeitos que nela trabalham e estudam. Isso configura também uma forma de violência contra a instituição, uma vez que esses olhares possivelmente guiam as relações e ações entre os partícipes da unidade de ensino e as pessoas alheias a seu cotidiano, possivelmente configurando campos de resistência e hostilidade.

Outra questão pertinente a ser retomada a partir da análise dos sentimentos dos participantes em relação à escola está presente nas entrelinhas de suas falas. Trata-se de

---

<sup>11</sup> Relato não gravado, registrado no diário de campo e obtido por meio de uma conversa informal tida com uma servidora no momento em que fomos apresentados pela vice-diretora ao corpo técnico da escola. Neste caso, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

uma forma sutil de violência praticada pela escola, em que o professor é tanto vítima quanto autor. Por constituir uma violência que se estrutura nas relações hierárquicas do sistema educacional, o aluno torna-se a principal vítima. Conforme Charlot (2002), ela é causada pela própria instituição e é considerada como a violência da escola. É um fenômeno regido pela violência simbólica e camuflado pelas políticas educacionais e instrumentos pedagógicos. Um exemplo disso é o emprego de um sistema de avaliação que impõe ao aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, conforme expôs nosso participante “O aluno tem que passar, por condições de passar” (P1). Esse discurso é também assumido pelos alunos, que se responsabilizam exclusivamente pelas falhas e notas baixas, o que foi evidenciado na fala de A2: “[...] Mas se a gente não tira nota boa ou coisa assim, é falha nossa também. A gente que não estuda”.

Em outro momento, ao relatar uma briga entre alunas, P1 destaca: “[...] até me decepcionei com elas porque as três eram boas de notas, alunas normais, não me davam problema”. A avaliação aqui se revela excludente, pois julga a capacidade do aluno a partir de um critério exclusivamente quantitativo, que serve de parâmetro também para seus comportamentos, pois o bom aluno não é aquele que apenas tira boas notas, mas que também tem comportamento exemplar. Nota-se, que o sucesso pedagógico está voltado para um aluno idealizado no imaginário do professor. Para Guimarães (1996), trata-se de uma escola que é pensada para um tipo de aluno dócil e obediente, que não causa “problemas” e que é ocupada por outro diferente do padrão pedagógico idealizado.

Ainda, é importante observar nas afirmações dos alunos A1 e A2 seus sentimentos em relação a estudar na escola. Mesmo que a motivação que os levam a gostar da escola esteja relacionada ao ensino, a forma como cada um se apropria deste é diferente. Para o primeiro aluno, estudar tem uma conotação de adquirir conhecimentos válidos para sua formação profissional e compartilhar esses saberes nas relações sociais. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de uma individualidade para si, conforme Duarte (2013). Já para A2, estudar está relacionado apenas à obrigação de tirar uma boa nota, ou seja, a sua ação corresponde apenas a uma necessidade imediata, sem que haja, no entanto, uma conscientização.

Para que um determinado conhecimento seja conscientizado é necessário que este tenha um sentido pessoal para quem o aprende. Esse fato nos faz lembrar o exemplo utilizado por Leontiev (2004), referente à leitura de um livro científico. Para esse autor, a conscientização dessa atividade recomendada, dependerá do sentido

pessoal que terá essa leitura para o estudante, que muda conforme o motivo da atividade. Sendo assim, segundo Asbahr (2014), o sentido do estudo deve coincidir com o motivo da atividade, isto é, precisa encontrar lugar na vida real do aluno e não algo externo a ele, motivado por fatores alheios, como a obrigatoriedade de uma nota. Nas palavras da autora “[...] quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva” (p. 271).

É possível percebermos nas falas tanto de A1 quanto de A2, o funcionamento do mecanismo de homogeneização da escola, que impõe a seus alunos uma atitude de submissão por meio das práticas pedagógicas disciplinadoras, em detrimento do papel de mediar o conhecimento sistematizado, contribuindo muito mais para desmotivar e excluir o aluno do aparelho escolar, do que para seu sucesso acadêmico. Por conseguinte, o aluno incorpora sem qualquer questionamento os discursos da ascensão social e da meritocracia propagados por um sistema educacional que é excludente, produzindo alunos normatizados e idealizados segundo os interesses da classe dominante. Tal ideologia também pode ser considerada uma forma de violência.

O sentido de escola atribuído por ambos os alunos participantes vai ao encontro dessa ideologia, o que pode justificar a percepção dos mesmos em relação à violência no contexto escolar, a qual em alguns momentos tem sua existência negada e, em outros, tem uma ocorrência atribuída aos próprios alunos. Diante dessa análise, cabe questionar qual seria a percepção da violência por parte do aluno que não confere ao estudo um sentido pessoal positivo ou necessário? Para aqueles que não se encaixam nos padrões ideais? Nisso também residem elementos que compõem a complexa rede de causas e efeitos da violência escolar, diante da excessiva preocupação com a disciplina e os bons comportamentos, em detrimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Além dessas dimensões, consideramos importante destacar outra forma de violência não sentida pelos participantes, que foi identificada a partir da fala do professor P1, analisada na subseção anterior. Trata-se do processo de alienação presente nas relações sociais capitalistas. Ao relatar que alguns professores, devido ao baixo salário, “fazem as coisas de qualquer jeito”, reproduz o discurso dos poderes constituídos que responsabilizam exclusivamente o professor pelo fracasso escolar dos alunos, ignorando muitas vezes a situação precária das condições de trabalho a que esse profissional é submetido. Logo, seria a falta de comprometimento do professor com sua

função de ensinar ou seriam as precárias condições de trabalho enfrentadas cotidianamente por esse profissional a causa para sua falta de entusiasmo?

Para Souza (2007), o baixo salário pode produzir a insatisfação do professor que em longo prazo acaba refletindo na sua *práxis*, por produzir nele um sentimento de desvalia em relação a sua atividade produtiva. Segundo Duarte (2013), com base nos estudos de Leontiev, o homem se humaniza através da sua atividade produtiva, que é o seu trabalho, considerado como uma fonte vital do homem. Quando ele vende sua força de trabalho no processo de produção capitalista, ocorre uma ruptura entre o sentido e o significado da atividade produtiva, pois o sentido da sua atividade não é mais o produto dela e sim o salário que ele vai receber como valor de troca da força de trabalho. Com isso, o trabalho torna-se alheio à personalidade do trabalhador, ou seja, o homem é alienado do seu trabalho que passa a ser externo e estranho a sua individualidade e necessidades. Para este autor (p. 71), “[...] sua atividade é apenas um meio para sua sobrevivência, e não uma forma de o indivíduo se realizar e se desenvolver como ser humano [...]”. Trata-se, portanto, de uma violência à dignidade do professor, legitimada por um sistema educacional conivente com o interesse econômico capitalista.

Nesse sentido, compartilhamos da afirmação de Souza (2007, p. 257), quando diz: “[...] as condições de trabalho são os fatores de maior peso na produção de aulas de baixa qualidade”. Portanto, tanto o baixo salário é uma violência, quanto o ensino de baixa qualidade também o é. Cabe questionar nesses casos quem são as vítimas e quem são os culpados.

Outra situação que consideramos ao mesmo tempo como uma manifestação de violência da e contra a escola, mas não é sentida como tal pelos entrevistados, está na forma como é implantado o Programa de Educação Tempo Integral do Governo do Estado. A Educação em Tempo Integral consiste num programa articulado com o Governo Federal, que amplia a jornada escolar ofertando atividades diversificadas no contraturno escolar, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens.

A elaboração desse Programa representa uma proposta educativa que visa proteger as crianças, adolescentes e jovens, como cidadãos possuidores de direitos, em todas as suas dimensões, considerando suas necessidades, possibilidades e interesses. Na Portaria Nº 17, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação estabelece no artigo 2º e inciso IV, como uma das finalidades do Programa:



Prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (s/n).

Portanto, um dos objetivos do programa é contribuir para a diminuição da violência contra crianças e adolescentes, aumentando o tempo de permanência dos mesmos na escola e ofertando diferentes oportunidades para os seus desenvolvimentos integrais. No entanto, o modo verticalizado como esse projeto educacional tem sido implementado, em conjunto com a precariedade como é desenvolvido, contribui ainda mais para as tensões no ambiente escolar, podendo agravar os problemas de violência nas escolas, pois a falta de funcionários e o número insuficiente de salas de aulas impedem que escola desenvolva sua função de forma adequada, como ficou evidenciado pela necessidade de urgência na reforma e ampliação da infraestrutura da escola, em consequência da mudança na sua dinâmica de funcionamento, imposta pelo governo do estado.

Mais uma vez percebe-se a violência vinculada ao caráter alienante e explorador na sociedade dividida por classes, que impede que o desenvolvimento humano ocorra dentro da máxima capacidade livre e universal de produção, materializada aqui nas políticas públicas, que, no entanto, são efetivadas em condições abaixo de suas pretensões.

Nesse sentido, verificou-se a partir do levantamento dos recursos humanos e estruturais da escola uma grande preocupação por parte dos gestores e servidores com relação a essa mudança no funcionamento da escola. Soares (2013, p. 6), ao pesquisar sobre essa temática concluiu que:

O citado programa não proporciona as condições materiais necessárias para desenvolver as atividades no contra turno escolar rumo à educação integral. As escolas em nada alteraram suas rotinas escolares; os resultados são catastróficos, corroborados pelos índices da Prova Brasil. O Programa Mais Educação é um mecanismo de ajustamento dos indivíduos à ordem social vigente, em que fomenta um tipo de educação determinista, reproduzindo as contradições existentes numa sociedade estratificada em classes.

Para esse autor trata-se de uma ação verticalizada, que contribui ainda mais para o esvaziamento da função da escola como transmissora dos conteúdos sociais sistematicamente elaborados e historicamente acumulados pela humanidade, por meio da valorização de um conhecimento voltado unicamente aos interesses do sistema

capitalista, ao mesmo tempo em que fortalece a reprodução das ideologias da sociedade de classes. Nas palavras de Soares (2013, p. 153) “[...] é um mecanismo de ajustamento dos indivíduos à ordem social vigente”. Isso também ficou evidente na fala de um dos participantes da pesquisa, quando diz: “[...] se o ensino integral, no caso, funcionar como está no projeto, que tem que ter cursos técnicos. Contraturno tem que ter disciplinas diferenciadas. Sim, com certeza vai funcionar” (P1).

Para P1 a realização de aulas das disciplinas do núcleo comum nos dois períodos apenas sobrecarregou a escola, pois para ele os alunos deveriam aprender uma profissão, conforme enfatiza:

E outra coisa, se o filho no caso viesse no contraturno aprender uma profissão seria até bom, mas não, eles estão usando o horário integral somente pra estudar o convencional, história, geografia, matemática. Então houve uma sobrecarga das aulas convencionais no caso, não teve curso técnico, não teve algo assim, que chamasse a atenção deles pra cá. (P1)

Verifica-se que a fala do P1 se coaduna com a ideologia de uma sociedade classista quanto ao papel da escola na formação do aluno, fazendo com que a ênfase no ensino recaia na profissionalização do aluno, em detrimento do seu preparo para o ingresso nas universidades. Essa visão fomenta a separação do conhecimento técnico e científico, dando continuidade às contradições existentes numa sociedade dividida por classes.

Percebeu-se que a escola pesquisada não foge dessa realidade, pois tanto a estrutura quanto a comunidade escolar não estavam preparadas para executar esse programa. É necessária a ampliação da estrutura para poder atender a demanda, uma vez que na atualidade faltam espaços para atendimento aos alunos. Outro problema enfrentado pela escola ocasionado por essa medida foi o aumento da evasão escolar, conforme relatou um dos participantes: “[...] porque muitos pais não querem que o filho fique o dia todo na escola [...] Então muitos pais pegaram os alunos e tiraram e nós perdemos muitos alunos, alunos destaques nós perdemos.” (P1).

A servidora IA, no entanto, levanta alguns pontos positivos quanto à educação integral como a oportunidade de alimentação dos alunos, conforme o relato:

Entram às sete da manhã, tomam o lanche, 11h30min tem almoço. Os que querem almoçar, almoçam. Os que não querem, vão embora. Retornam às 13h00min e 13h20min eles entram em sala de aula. A tarde tem um lanche para eles novamente, né?

Assim como, o acompanhamento das atividades, quando diz: “Porque tinha

muitos alunos que não faziam a tarefa, né? E agora com a escola integral, eles têm acompanhamento. Eles têm mais recursos. Foi muito bom”. Ela deixa, no entanto, transparecer as dificuldades encontradas pela escola para sua implantação ao informar o horário de saída dos alunos, que ocorre às 15h20min, ao invés das 17h30min, pois a escola não dispõe de professores suficientes para atender o aumento da carga horária.

Nesse sentido, P1 reconhece que esse programa, implantado da forma como foi, não foi bom para escola. Segundo sua fala, “A escola ter tempo integral só jogou o índice da qualidade para baixo.” O entrevistado continua: “[...] não, não pegou bem aqui”. Para esse participante, isso fez com que toda a comunidade escolar sofresse um desgaste, conforme relata “[...] não só o desgaste destes [os alunos], da direção até a zeladoria o desgaste está geral”. Um dos fatores que contribui para esse desgaste é a mudança constante nos horários que tem interferido no planejamento do professor. Conforme o mesmo participante:

Antes quando não era horário integral você tinha um horário no início do ano que ia até o final, agora não, agora tá complicado, o horário muda cinco, seis, sete vezes. Eu moro muito longe, então esse ensino integral ele deixou meio desgastado. (P1)

Souza (2007) relata que a implantação de políticas públicas na educação tem sido marcada pelo autoritarismo, desconsiderando qualquer possibilidade de discussão e impedindo que o processo de objetivação e apropriação por parte dos professores ocorra de forma consciente, transformando-os em simples executores de medidas, o que gera sofrimento e prejudica o ensino.

Consequentemente, a escola passa a não conseguir executar adequadamente aquilo que foi pensado fora dela, tendo os professores dificuldade de internalizá-lo, produzindo práticas pedagógicas despersonalizadas e sem sentido, que acabam reverberando também de forma negativa no aluno que, da mesma forma que os outros integrantes da escola, são alienados desse processo. As consequências recaem também sobre o aluno, o qual não consegue atribuir sentido a essas medidas, acabando por sofrer conjuntamente.

Com isso, aquilo que deveria beneficiar a educação, torna-se mais um fator de agravamento das tensões que envolvem a escola, reduzindo-se cada vez mais a sua capacidade de suportar e gerir as situações de conflito. Baseando-se nas ideias de Charlot (2002), essa situação pode contribuir para a manifestação ou agravamento da violência na escola, pelo peso da violência social e simbólica que atinge a todos, como relatou P1.

Embora seus integrantes não descrevam essas dimensões como violência, é possível perceber que eles conseguem identificar nessas ações impostas à escola um sofrimento, um desgaste, e, ainda que seja sutil e quase imperceptível, é tão danoso quanto à violência dura, isto é, aquela prescrita no código penal.

Verificamos no decorrer desta seção que a violência se faz presente no cotidiano da escola estudada de diferentes formas, porém houve um predomínio, por parte dos participantes da pesquisa, das violências física e verbal, praticadas tanto pelos alunos quanto pelos moradores do bairro. As causas da violência são também múltiplas, e, no entanto, os fatores biológicos e ambientais continuam a prevalecer nas justificativas dadas às manifestações desse fenômeno. Contudo, outras violências perpassam o cotidiano do bairro e também da escola, deixando marcas indeléveis na comunidade, as quais estão escondidas nas políticas públicas que chegam à escola, nas relações hierarquizadas estabelecidas nela, na compreensão da violência como falta de normas e descumprimento das leis, nas desigualdades sociais, nas explorações das relações humanas e no capitalismo que cria as condições para as máximas possibilidades de desenvolvimento do gênero humano, mas que impõe barreiras que impedem a maioria da população de concretizarem essas possibilidades.

Embora se compreenda a importância do estudo de Charlot (2002), ao propor uma distinção para as diferentes formas de manifestação do fenômeno em estudo no interior da escola, permitindo o avanço na compreensão dessa temática, observou-se que essa distinção da violência escolar reproduz, de certo modo, uma ideia de culpados/autores e vítimas. A forma como o autor apresenta as violências na, contra e da escola, estabelecendo uma relação apenas entre as duas últimas, cria uma relação de independência entre as formas de violência vindas de fora da instituição e as produzidas no seu interior. Nesse caso, para a primeira forma, continua o aluno ou o bairro como maior responsável, enquanto para a segunda forma a responsabilidade recai sobre a escola, prevalecendo as práticas pedagógicas como as maiores vilãs, sendo o professor o culpado.

Dessa forma, consideramos que essa dicotomização da violência entre autores e vítimas, de fora e de dentro da instituição, não se aplica às considerações deste estudo. Ao longo de todo o processo de produção do conhecimento foi possível perceber que tanto a violência vinda de fora quanto a violência produzida no interior da escola apresentam uma relação dialética entre seus diferentes tipos e causas, repercutindo na forma como os significados e sentidos são atribuídos pelos seus integrantes.

Compreendeu-se que a violência na escola é também uma violência contra e da escola, da mesma forma que estas últimas se relacionam com aquela. Para melhor expor essa ideia, utilizaremos como exemplo o problema das drogas, o qual foi destacado e visto pelos entrevistados como uma violência, manifestada na forma de brigas e discussões, ocorridas na escola. No entanto, essa também poderia ser considerada uma causa da violência contra a instituição escolar, quando há a ocorrência de roubos, furtos, agressões dirigidas aos professores e ainda, quando alicia e vicia os alunos, que também são partícipes da escola, assim como o professor e o funcionário. Pode ainda, ao mesmo tempo, ser vinculada à violência da escola, quando esta negligência o problema diante das práticas de moralização e normatização, que apenas punem os alunos, que são também vítimas dessa violência.

Outra situação levantada neste estudo, que se coaduna com esse entendimento, corresponde à forma como as políticas públicas chegam às escolas, sendo implantadas de modo autoritário. Esse é um tipo de violência na escola, uma vez que não se trata de casos isolados, mas se repete no cotidiano das instituições públicas. É também contra a escola, pois faz sofrer todos os seus integrantes e, por último, é da escola, quando praticada de forma alienada pelos representantes legais do sistema no interior da escola.

Portanto, nesta seção, foi feita a reiteração das considerações iniciais, compreendendo o fenômeno da violência não como um somatório de fatos isolados, mas como processos que dialeticamente se relacionam, repercutindo a complexidade e ampliação do mesmo no contexto escolar, enquanto produto de relações sociais, cultural e historicamente estabelecidas pela humanidade.

## 6 JUSTIFICATIVAS, INTENÇÕES E AÇÕES PERANTE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Ainda que algumas justificativas acerca da violência escolar estejam presentes na seção anterior, constituirá nosso objetivo aqui apresentar novos elementos relacionados à questão e, fundamentalmente, aprofundar a discussão, de modo a evidenciar seus vínculos com as ações de enfrentamento da escola perante a violência.

Para isso, discutiremos primeiramente os estigmas da violência a partir das percepções que os participantes têm do bairro e da escola e a forma como suas justificativas são fortemente atravessadas pelos interesses e objetivos do sistema econômico atual, o que explica o jogo de linguagem “Olhares (en)quadrados”, presente na denominação desta subseção. Na segunda parte, denominada Ações de enquadramento, daremos continuidade a nossa análise verificando as diferentes formas de enfrentamentos praticadas intencionalmente ou não, seja pelo sistema educacional seja individualmente por seus integrantes.

### 6.1 Olhares (en)quadrados

Quando um estudo busca investigar as explicações para o aparecimento de condutas violentas na escola, a partir dos sentidos compartilhados pelos seus integrantes, geralmente uma primeira justificativa emerge nos relatos, que geralmente tende a relacionar as condições socioeconômicas da população com as ocorrências de atos violentos, como se este fato fosse reflexo automático daquele. Esse entendimento também se mostrou presente no depoimento de alguns dos participantes desta pesquisa, ao justificarem as causas da violência.

É o bairro. Ele é um pouco violento sim. Não muito, mas ele é um pouco violento sim. Mas assim, não é um bairro impossível de se residir, eu moraria aqui, tranquilo, se fosse o caso. Eu moraria, mas é... É um bairro diferenciado dos demais, demais bairros. (P1)

O bairro ele é bom! São questões da violência dos bairros ao redor. Que as pessoas do bairro ao redor que vem fazer as coisas erradas aqui. As pessoas deste bairro em si não são ruins. Mas tem bairros de periferias. A maior periferia ao redor aqui, eles sim são problemas. Esse bairro é bem estruturado, tem comércio, tem posto de saúde. Tem tudo necessário, só a questão é as periferias ao redor aqui. Só esses casos. (P2)

Diante do primeiro relato observou-se nas colocações de P1, que embora considere o bairro pouco violento e possível de se morar, ao mesmo tempo procura

diferenciá-lo dos outros bairros, o que nos levou a questioná-lo sobre o porquê de tal diferenciação. Para essa pergunta obtivemos a seguinte resposta:

[...] Aí envolve uma questão econômica, né? Infelizmente não é preconceito contra as pessoas de baixa renda, mas geralmente é onde menos... É onde há menor renda *per capita* há mais violência. Então eu creio que é por essa geografia, né? Eu creio que ela é pouco diferente pelo fato da maior parte dos moradores terem uma renda *per capita* muito baixa. Nos outros bairros, por exemplo, é onde mora a maioria dos empresários e funcionários públicos, né? Então eu creio que esta questão econômica traz um impacto negativo aqui para o bairro. (P1)

Dessa maneira, P1 expõe de forma clara que o fenômeno da violência é justificado por meio de fatores econômicos e socioespaciais, isto é, reduz-se a causa da violência à condição de baixa renda em que vive dada população e, também, à localização, que no caso é periferia urbana. Porém, como já visto, alguns autores são contrários a essa relação imediata entre população pobre e a violência. Para Sposito (1998), mais do que a pobreza, o que pesa é a má distribuição de renda, fazendo com que dois mundos tão desiguais vivam numa mesma sociedade. Segundo Ansara e Costa (2009), o fator econômico pode influenciar na violência, mas não deve ser a única explicação para sua manifestação.

Contribuindo com essa assertiva, Sposito (1998) relata a existência tanto de escolas vistas como violentas situadas em regiões centrais urbanas quanto de escolas de periferia em que episódios de violência são reduzidos. Da mesma forma, Abramovay e Ruas (2002) relatam em seus estudos a presença de escolas seguras em lugares conhecidos como violentos. Para essas autoras as escolas podem apresentar tanto ações violentas momentâneas, como também podem ser consideradas historicamente violentas, o que não depende de uma localização socioespacial, mas sim da forma como se lida com a violência.

Já para P2 essa relação se torna mais forte, pois para ele a periferia no entorno do bairro é vista como um problema e é dela que advêm as coisas erradas. Ao analisar o relato percebe-se que para esse participante a simples localização é o suficiente para agravar o problema da violência, transformando-a num depósito de coisas consideradas erradas. Entretanto, ele deixa de considerar que o próprio bairro no qual a escola está inserida também é visto como um bairro de periferia, o que torna seu discurso semelhante ao empregado por pessoas que residem fora dessa comunidade e que tentam justificar a violência como vinda de outrem.

É importante destacar ainda que ambos os participantes não são moradores do bairro e suas compreensões são prevalentemente estigmatizadas, o que leva à discriminação e ao preconceito. Em outro momento quando perguntado sua opinião sobre a escola, mais uma vez, P1 invoca o binômio periferia e escola para justificar a violência, dizendo: “Bom, por se tratar de uma escola periférica temos alguns pontos em comum característicos de escola de periferia”. Ainda que o participante afirme não se tratar de uma visão ofensiva, quando diz: “Fugindo do sentido pejorativo que toda a periferia tem que seguir a regra da violência”, ele entende a violência nessas comunidades como uma marca, algo que caracteriza esses lugares. P2, quando do questionamento acerca dos pontos negativos da escola, respondeu que a dificuldade da mesma é o fato de estar localizada num bairro de periferia.

Compreende-se que o que caracteriza essa comunidade não é a violência física, mas a violência social manifestada na forma de um preconceito que estigmatiza os bairros de baixa renda e é sentida por seus moradores, como pudemos perceber por meio dos seguintes relatos:

O bairro assim, eu tenho bem pouco conhecimento, né? Porque tem pouco tempo que eu estou aqui, morei mais em sítio, né. Mas assim, o tempo em que convivi aqui, vi muitas cenas de violência na cidade. Mas de uns tempos para cá, eu vi mudanças. Tá acontecendo menos violência aqui. (A1)

Nossa! O bairro é tranquilo, mas tem como... Muito antigamente era muito violento, né. Então ainda tem um povo. O pessoal tem um pouco de receio, fala muito mal e tudo mais. Que antes era muito violento, aí agora. Agora é tranquilo, quieto, mas continuam falando mal, né! (A2)

Ó! O bairro pra mim é um bairro bom. Tem violência? Tem. Mas só que, por outro lado a gente sabe que em todos os bairros acontece, né. [...] E no bairro que eu, assim, até agora, tem as pessoas que a gente sabe que praticam o mal, mas tem as pessoas também que só praticam o bem, né. (AP)

Tranquilo. Porque eu já moro aqui já faz dois... 30... Quase 30 anos. É um bairro como outro qualquer. Violência existe em qualquer lugar. (IA)

Para esses, que são moradores do bairro, a violência se faz presente, mas não de modo diferente dos demais bairros. Para AP, moradora do bairro, e servidora da escola, essa comunidade não é formada por marginais, como muitos costumam dizer. Ali, como em qualquer outro lugar, existem pessoas “que praticam o mal” e pessoas “que só praticam o bem”, conforme as palavras da participante. Para Vygotski (2012), as



funções psicológicas superiores, próprias do homem, são formadas socioculturalmente e, caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que ocorrem de forma mediada. Dessa maneira, não é apenas o contexto socioeconômico que irá determinar as ações do sujeito, mas a forma como atribui os sentidos a este contexto. Para Santos (2009, p. 15), “[...] mesmo que as condições em que esteja envolvido despertem no homem impulsos instintivos de agressão”, a prática de atos violentos dependerá também de sua intencionalidade.

Entretanto, esta responsabilização individual, não pode por si só ser definidora da violência, uma vez que esta implica uma complexidade entre relações subjetivas e objetivas, individuais e socioculturais, entre as interações e os contextos nas quais se concretiza. Sendo assim, cabe questionar a polarização entre o bem e o mal, entre praticar ou não a violência, presente na fala da entrevistada.

Embora os participantes A1 e A2 tenham relatado a diminuição da violência no bairro, percebem que a caracterização de violento a ele dado permanece, o que revela as marcas indelévels do preconceito e discriminação contra essa comunidade. P1 também reconhece a existência do preconceito direcionado à escola e ao bairro, uma vez que, segundo ele, os bons resultados alcançados no último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não recebem a mesma atenção da sociedade local dada aos episódios de violência praticados pelos seus moradores. Questionamos, diante do exposto, o papel da secretaria de educação estadual na valorização dos resultados positivos da escola ou se ela também tem contribuído para seu preconceito e criminalização, visto que, em nenhum momento os entrevistados relataram qualquer ação por parte da mesma.

Esses dados estão de acordo com o estudo de Sposito (1998), quando afirma que, embora algumas pesquisas indiquem que não são as áreas mais pobres aquelas com os maiores índices de violência, essa relação ainda permanece fortemente no imaginário social. Porém, para a autora, a violência nesses bairros não se manifesta pela pobreza, mas pela intensificação da desigualdade social. Para Ansara e Costa (2009), esse binômio pobreza/violência é uma inversão de reponsabilidade, em que os poderes instituídos ignoram a relação da violência com a exclusão da população dos direitos sociais mais elementares.

Logo, como enfatizamos anteriormente, a violência não está no pobre ou na pobreza, mas é configurada na dialética trama das relações desiguais, entre opressores e oprimidos. Nesse caso, percebe-se que na sociedade dividida por classes o

desenvolvimento humano ocorre dentro dos limites restritos de sua capacidade livre e universal, marcado pela cotidianidade, desenvolvendo apenas a individualidade em si, que quando impedida de avançar na individualidade para si, torna-se alienada (DUARTE, 2013).

Dentro dessas condições, ainda com base nas ideias de Duarte (2013), tanto o opressor quanto o oprimido tornam-se vítimas do produto de suas relações sociais, fazendo com que ambos se submetam a uma força social criada por eles, que impede a promoção do desenvolvimento livre e universal do ser humano e, com isso, não conseguem desenvolver suas individualidades acima das suas necessidades naturais, permanecendo abaixo de suas máximas possibilidades de existência humana. Levando ao questionamento de quem são efetivamente as vítimas e os culpados pela violência.

Outra justificativa fortemente utilizada para que ocorram atos violentos na escola se refere às causas familiares, geralmente relacionadas a desestrutura familiar ou à falta de orientação prestada às crianças e aos adolescentes por parte da família. Segundo Sposito (1998), os fatores familiares são, juntamente com a pobreza, um dos motivos mais elencados nos estudos voltados para essa temática. Para P1, a falta de estrutura familiar é a principal responsável por toda a violência ocorrida na escola, pois quando perguntado sobre as causas da violência, obteve-se a seguinte resposta:

Agora você fez a pergunta chave. Estava ansioso pra você chegar nesta pergunta, né. É o que eu disse pra você lá na sala dos professores. A gente que está aqui, a gente tem que procurar o que está causando. Isso aí a gente já diagnosticou, já debatemos em reunião e é uma causa que aí sim, nós sentimos um pouco impotentes pra resolver. É uma causa familiar. Então olha só, vira um ciclo vicioso. Nós temos alunos nossos que foram presos com 15 anos por furto, né. E recentemente vi um deles namorando, pegou na mão da menina, era um trabalho aqui, interclasse [jogos esportivos internos da escola], né. Então a escola ficou aberta pra comunidade, podia entrar todo mundo. Aí ele entrou pegando na mão dessa menina, com 15 anos. Então quer dizer, já foi preso, tá namorando com quinze anos, quinze anos não pode trabalhar registrado, mas já fazem filhos, certo? Então quer dizer, é uma família que vai se construir ali, que vai morar nesse bairro. E que filhos eles vão cuidar, né? Esses são os futuros alunos nossos. Então quer dizer a causa de toda essa violência está na estrutura familiar. É falta de estrutura familiar. (P1)

Nesse contexto, a violência deixa de ser um fenômeno complexo, produzido através das relações sociais e historicamente determinado, para se tornar um fator meramente de natureza biológica, que nasce com o homem, podendo ser transmitido de geração para geração como uma característica genética. Ou sob uma vertente oposta, mas complementar, o ambiente familiar corrompido/desestruturado passa a ser

determinante para a formação de pessoas violentas. Assim como visto em nossa fundamentação teórica, sobre as diferentes abordagens da violência, o que prevalece na visão desse participante é o discurso marcado pelo determinismo biológico e/ou ambiental, fazendo com que a violência se torne individualizada, impossibilitando que outros aspectos que envolvem esse fenômeno sejam considerados.

Dentro dessa mesma perspectiva, a ausência dos pais contribui para a violência, pois essa situação gera uma desestruturação familiar, mesmo que existam outros cuidadores na família.

Muito dos meus alunos não tem pai, né? Ou o pai está preso ou o pai foi assassinado, né? Outro não tem nem pai nem mãe, mora com a avó, porque os pais estão presos, né? Então eles não têm uma estrutura familiar, então, gera essa violência. Não tem alguém pra assistir. (P1)

Para o participante P1, os alunos precisam buscar na escola a referência que lhes falta na família, para que a situação da violência seja revertida. Segundo esse participante “[...] não é porque eles não têm uma estrutura que eles são obrigados a serem desestruturados. Pode reverter sim, porque eles são saudáveis mentalmente”. De acordo com Silva (2006), se a violência pode ser aprendida no contexto das relações sociais, ela também pode ser superada, por meio de uma educação que dispensa o uso da violência. Nesse caso a escola torna-se o meio possibilitador para que isso ocorra. Apesar dessa compreensão, o participante insiste na justificativa da família como a maior causa da violência: “Familiar! Familiar. [A violência] Na escola é familiar!” (P1).

P1, em outro momento, faz referência à educação, e, no entanto, demonstra um entendimento ambíguo do termo e mais uma vez transfere para a família as causas da violência, compreendendo a educação como sinônimo de disciplina e bons modos: “Porque é pertinente para o brasileiro não dar prioridade para a educação. O jovem bem educado, dificilmente ele se envolve com indisciplina. E nós temos alguns jovens muito bem educados, famílias estruturadas e eles estão no nosso meio aqui”. (P1)

Da mesma forma, para a participante P2 a família continua sendo uma das principais justificativas para promoção da violência, cabendo exclusivamente a ela educar os filhos para que não haja prática da mesma. A falta de orientação e de referência familiares são motivos geradores da violência:

Vamos dizer que seja falta de educação desses meninos, eles não foram... Eles não têm exemplo, falta exemplo em casa, falta orientação, falta um algo a mais pra essas crianças. Eles têm que ser orientados. Isso é errado. (P2)

Essa compreensão da violência faz com que o professor se sinta incapaz para

agir contra a mesma, visto que o motivo está fora do seu alcance e a escola torna-se isenta dos atos nela ocorridos. Porém, para Silva (2006, p. 29), essa incapacidade revela na verdade uma “[...] formação inicial e continuada que não ofereceu subsídios teóricos metodológicos que os preparassem para compreender a violência como um fenômeno complexo, multideterminado, que é social e historicamente construído”.

Entre os relatos dos participantes que posicionam a família como promotora da violência, chamamos a atenção para a seguinte afirmação, feita por P1, que traz elementos que ajudam a ampliar nossa discussão:

Outra causa também era uma menina que era agressiva, agressiva demais. Ninguém gostava dela. Aí eu conversando com ela, aí ela me confidenciou que quando ela tinha 15 anos, ela viu o pai matar a mãe com 14 facadas, então a partir daí até eu, eu era ressabiado com ela. Eu não gostava da atitude dela, a partir daí eu tive um novo olhar para com ela, fui mais tolerante com ela e até a sala foi mais tolerante com ela. Porque aí quando ela me contou isso, ela contou pra toda a sala, porque nós estávamos numa sala de sociologia, uma aula de sociologia, então cada um ia contar sua história, aí ela confidenciou isso aí. Então é a culpa do aluno. É o reflexo da casa no caso. (P1)

Através desse relato percebemos que o professor precisa levar em consideração as marcas do conhecimento que o aluno traz previamente - forjadas no contexto de seu lar, seu bairro, de sua cidade -, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais adequado, para a apropriação do conhecimento significativo para suas vidas (GASPARIN, 2005). Nesse caso, o conhecimento da história da aluna permitiu ao professor reconfigurar seu olhar sobre ela, tornando-se mais compreensível, devido à sua condição.

É importante considerar que além da violência não ser inata na pessoa, ela também não surge de repente, pois, conforme Debarbieux (2002, p. 82), “[...] ela é previsível, porque foi construída socialmente”. Consequentemente, os atos de violência praticados pelos alunos não são simples respostas impulsivas às situações de conflitos, mas trazem com eles uma história que é produzida culturalmente, sendo o único instrumento reconhecido pelo aluno para garantir sua existência. Para Sposito (2001, p. 98), trata-se de “[...] uma espécie de afirmação, pela violência, do direito de ser reconhecido, em situações de extrema desvantagem, decorrente do estigma”.

Todavia, ainda que o participante da pesquisa reconheça a importância da historicidade do aluno, ao final do seu relato, deixa transparecer uma visão patologizante que culpa aqueles que são vítimas, o que inclui a violência. Nesse sentido, para Patto (1997), os professores são os principais porta-vozes, no ambiente escolar, dos

preconceitos e estereótipos promovidos pelo discurso oficial sobre as vicissitudes das crianças pobres e suas famílias. Mas para Leite (1997), assim como Silva (2006), tal situação corresponde a uma formação despersonalizada e acrítica desses profissionais, fazendo com que atuem como meros transmissores dos padrões culturais. Contribuindo com essa análise, destacamos, ainda, o seguinte relato de P1:

Essa comunidade aqui pensa que o filho vindo pra escola que está tudo resolvido, e não é bem assim. Pra mim, quem veio pra escola só veio pra escola, aprender já é outra... Outra, outra situação. Vir pra escola significa que só chegou. Agora aprender, já é outra situação. Então há... Há essa rejeição ao aprender, eles vêm, entendendo que eles vindo já é suficiente. E as causas da violência eu resumo que é familiar. A escola ela é reflexo da sociedade. O bairro tem esse perfil, então a escola também tem esse perfil. Agora eu não, não considero como um caso perdido, tenho esperança de que um dia isso vai se reverter. (P1)

Para o participante P1 a mídia também é responsável pelas causas da violência, por meio de programas e filmes assistidos em casa pelas crianças:

A criança aprende a ser violenta até com a mídia, né? Porque a mídia tem classificação ali, então uma criança de seis anos tá assistindo filme que só adulto pode assistir, ela tá assistindo. Tem criança que não pode assistir nem "O Chaves", que é inocente, que é uma coisa sem noção, sem malícia, mas uma criança de três anos vê, por exemplo, a "dona Florinda" batendo no seu "Madruga", ela não vai saber diferenciar, ela vai entender que pode dar uma abolachada na cara de um homem e vê seu Madruga batendo no Chaves ela vai entender que isso é normal e não é normal, apesar do, do desenho, do filme ser inofensivo.(P1)

Essa afirmação é confirmada pelos trabalhos de Pain (2010) sobre escola, violência e globalização, nos quais relata o papel da mídia em provocar e reforçar os comportamentos violentos divulgados em programas de televisão. Para Silva (2006), a mídia também é uma das justificativas apontadas para as causas desse fenômeno, pois ela retrata cenas de violência das quais as pessoas se apropriam e reproduzem no seu cotidiano. Todavia, essa autora alerta para necessidade de contemplar a discussão da concepção de homem na sua totalidade, como um ser determinado social e historicamente.

Conforme já discutido em análises anteriores, as drogas também figuram entre as justificativas para a violência escolar, de acordo com alguns participantes desse estudo:

São concorrências de droga. Há muitas bocas de fumo ao redor. Há muitos viciados aqui perto, eles roubam. Eles vêm roubar. A escola já foi assaltada várias vezes, eles vêm roubar produto, roubar ar

condicionado, eles roubam casas, assaltam. Os viciados precisam de dinheiro pra fazer troca por drogas. Isso é um grande problema, existem muitos viciados no bairro. (P2)

Que eles querem muitas vezes bater um no outro ou pegar outro aluno aqui dentro ou um de fora que tá usando as porcarias dele lá pra fora, né? Quer passar aqui pra dentro, né? E a gente não deixa e é assim. [...] Na minha opinião as causas da violência é a droga, é aqueles alunos que não respeitam pai, não respeitam mãe, não respeitam professor, não respeitam ninguém, né? E os de fora que ainda vem incentivando mais coisa errada. Então eu acho que através disso aí é que é a violência. (AP)

A maior parte das causas da violência é geralmente por causa da bebida. É o álcool, o álcool geralmente causa muita violência. (IP)

Nota-se que não são apenas as drogas ilícitas apontadas como causadoras de brigas, mas também o uso de bebidas alcoólicas, causando brigas entre os alunos e provocando comportamentos violentos. Entretanto, é o tráfico de drogas o maior vilão das escolas na atualidade, como afirma AP: “Na minha opinião a causa da violência é a droga”. Outro estudo, desenvolvido por Souza (2011), sobre a violência no contexto escolar, demonstrou que seus participantes também relataram o tráfico e consumo de drogas como um dos motivos que importam a violência para o interior das escolas.

Além das brigas tanto no entorno da escola quanto no seu interior, influenciadas por disputas entre grupos rivais, por dívidas dos usuários e pelo próprio consumo de drogas dentro da escola, o tráfico também é responsável pelo aliciamento de alunos que passam a trabalhar para o crime organizado, segundo afirma o participante P2: “Muitos são usuários, muitos são interceptadores, vendem dentro da escola, brigam por causa disso”. Esses dados estão em consonância com outras pesquisas destacadas por Sposito (2001) no seu estudo sobre violência escolar. Para essa autora, o tráfico de drogas tem contribuído para o aumento da criminalidade e o sentimento de insegurança, principalmente nos bairros periféricos, tendo a escola como sua principal vítima.

Com isso, prevalece o entendimento de que a escola é apenas um reflexo de problemas sociais, como pobreza, desestruturação familiar, tráfico de drogas. Isso faz com que a violência ocorrida na e contra a escola seja proveniente de fatores exógenos, eximindo-a, assim como os poderes instituídos, de qualquer responsabilidade. Portanto, tal problema torna-se de difícil solução, já que foge aos limites e controles da escola, o que contribui ainda mais para o discurso culpabilizador e preconceituoso que perpassa o cotidiano escolar. Para Abramovay e Ruas (2002, p. 78):

A externalização das causas da violência nas escolas é muito conveniente do ponto de vista político e institucional. Essa lógica permite retirar a responsabilidade de um sistema, ocultar sua função na produção de violência. Ora, dois fenômenos estão em crescimento constante e desempenham um papel fundamental: a segregação escolar no seio dos estabelecimentos e a distância social e cultural entre os professores e os alunos de meios populares.

Segundo A1, a inserção de novos alunos à escola também justifica a violência praticada no seu interior, uma vez que esses alunos não estão acostumados com o funcionamento da instituição e chegam com a percepção de que a escola é violenta e desprovida de regras.

Eu creio que é... São alunos novos que entraram, entendeu? Acho que... É... Depende da escola, eu acho que eles estavam... acho que eles não estudavam muito ou às vezes de casa mesmo, né? Não ensinavam eles, né? Mas daí, nesse ano, os alunos que aconteceram isso, né? Já vem desempenhando melhor, o que aconteceu ano passado, né? Hoje, inclusive, já são amigos, essas coisa assim. Eu acho que é porque não conheceu antes, né? Sobre... Ou ouviu falar sobre violência, né? (A1).

Observou-se que o entendimento generalizante da violência continua a predominar e se assemelha aos resultados de outros estudos. Ferreira (2015), ao investigar sobre a atuação do patrulhamento escolar, verificou que a concepção de violência no ambiente educacional está fortemente:

[...] influenciada por um pensamento cristalizado que tende culpabilizar a suposta “clientela inadequada” da escola, [...] que baseia sua prática por meio de uma visão reducionista e ‘esquece’ de coletivizar as ações no ambiente escolar (p. 9).

Todavia, verificou-se que em alguns momentos os participantes desse estudo vão além das justificativas comuns que costumam naturalizar o fenômeno da violência e relatam outras questões mais amplas de ordem social, política e econômica:

Pela situação em que vivemos. Falta oportunidade para as pessoas. Eu não acho que se as pessoas tivessem oportunidade um pai ou uma mãe ter emprego, ele pode ganhar a vida dele, ele pode orientar os filhos melhor, os filhos podem ir para escola com mais tranquilidade. (P2)

Eu acho que é mais pela falta de conhecimento. [...] Falta de conhecer, procurar saber como evitar, né? Porque muitas vezes as pessoas não sabem qual é o significado da violência. Eu acho que se as pessoas corressesem atrás de saber o que é violência, né? Eu acho que evitava mais as violências que acontecem. (A1)

Falta de respeito! Porque o ser humano perdeu o respeito pelo próximo. Não se respeitam mais, né? O ser humano de primeiro havia respeito, hoje não tem respeito. Se você olha para uma pessoa já acha que você tá puxando briga com ele, ou tá encarando ele, ou tem outro

motivo. Talvez você tá só. Na maioria das vezes você tá só olhando, por olhar, né? (IP)

Ao analisar o primeiro relato, pressupõe-se que a violência também é vista pelo participante P2 como uma revolta contra uma ideologia dominante, que oprime os mais pobres através da privatização dos meios de produção humana. Para Duarte (2013), vivemos numa sociedade que retira da maioria das pessoas, em detrimento de algumas, a possibilidade de crescimento como indivíduos por meio do trabalho, ou seja, negando a capacidade vital do ser humano.

Com base nos pressupostos de Leontiev, Duarte (2013) afirma que a sociedade capitalista cria obstáculos para que os indivíduos possam se apropriar da cultura humana. Para ele, ao invés de permitir a todas as pessoas a apropriação da cultura material e intelectual produzida coletivamente, faz dessa cultura um patrimônio privado, produzindo as desigualdades entre os seres humanos. Dessa forma, os problemas sociais não devem ser entendidos como consequência de processos biológicos inerentes ao indivíduo, mas da alienação produzida pela sociedade capitalista.

No segundo relato verificou-se que o participante A1, morador do bairro em que se localiza a escola, busca compreender a violência de maneira diferente da visão dicotomizada imposta por uma sociedade classista. Ele entende a importância do desenvolvimento da consciência humana, através da apropriação do conhecimento, como instrumento de superação das formas violentas do comportamento humano. Para Asbahr (2014), com base na psicologia histórico-cultural, o conhecimento só pode ser apropriado pelo aluno, quando passa a fazer sentido real para sua atividade de estudo.

Considerando o terceiro relato, a participante IP indica a falta de respeito como justificativa para a violência, ou seja, o não reconhecimento da vítima, que é vista somente como algo inferior pelo opressor. Para Silva (2006), isso corresponde à forma como a sociedade está organizada, que pensa no desenvolvimento do homem voltado para si mesmo sem se preocupar com os demais. A fala de S2 remete a uma nostalgia, que retrocede num tempo, ainda que não especificado, em que havia mais respeito entre as pessoas. Esse entendimento pode ser questionado diante das marcas e dos grandes episódios de violência presentes na história da humanidade. Estaríamos vivendo um período mais violento que outros? Resposta difícil de precisar.

Essa análise permite constatar o quanto os preconceitos e estereótipos são fatores determinantes nas justificativas dos atos de violência em comunidades de baixa renda, localizadas em periferias urbanas. Eles são responsáveis pelo entendimento restrito e



superficial de uma questão altamente ampla e complexa. Não se pode tratar a escola como uma ilha distante dos problemas sociais, econômicos e políticos que a cercam, pois, para Aquino (1998), o funcionamento escolar não deve estar alheio aos acontecimentos dos seus integrantes, o que inclui a violência.

Contudo, chamamos a atenção para o fato de que somente P1 e P2, fizeram referência à família como o principal motivo para a manifestação dos atos violentos na escola, devendo considerar que ambos não são moradores do bairro e possivelmente têm suas compreensões influenciadas pelos discursos externos. Para AP e IA, que são moradoras do bairro e também servidoras da escola, as justificativas para a violência e os sentidos dados se aproximam mais daqueles atribuídos pelos alunos.

Diante dos significados e sentidos atribuídos pelos participantes, com relação às violências que chegam às escolas, manifestadas nelas e contra elas, somadas à violência que ela mesma produz contra seus integrantes, falta investigar como a escola tem reagido a essas violências visíveis e invisíveis no seu cotidiano. A resposta para esse questionamento é o que se propõe buscar na próxima subseção.

## **6.2 Ações de enquadramento**

Embora o bairro sofra com o estigma da violência, por ser frequentemente associado com inúmeros casos de violência ocorridos no município, não se verificou no mesmo a existência de qualquer ação que promova o enfrentamento da violência, seja por parte do setor público ou do privado. Também se constatou a ausência do poder público na comunidade, através de seus órgãos representativos como a segurança pública do município ou do Estado, ministério público, delegacia, defensoria pública, conselho tutelar, CREAS, entre outros. Isso torna possível considerar a invisibilidade desse bairro. A única ação de enfrentamento da violência realizada na comunidade ocorre por meio das rondas policiais, segundo relatos dos próprios moradores e dos participantes deste estudo.

Especificamente na escola investigada, para P1, a instituição tem conquistado resultados positivos na redução dos atos de violência no seu interior, pois “[...] a escola tem conseguido lidar com ela e alcançado alguns avanços”. Segundo ele, “[...] a escola já esteve muito pior [...]”, com vários problemas como consumo de drogas e de bebidas alcoólicas, agressões físicas, furtos, entre outros. No entanto, nos últimos anos tem caído bastante o número de ocorrências. Esse participante destaca que em 2013 a escola passou o ano sem que houvesse qualquer ocorrência de drogas ou álcool, registrando

apenas um único caso de agressão. Segundo ele “[...] os furtos também reduziram bastante em vista de cinco a seis anos atrás”.

Outra situação positiva apontada pelo P1, que demonstra os avanços obtidos pela escola no combate à violência, consiste no fato de ter diminuído as pichações do prédio da escola, posto que no ano em que ele chegou à escola, ouviu de seus colegas que todos os anos era necessário a realização de uma nova pintura das paredes. Para P1, está ocorrendo uma “[...] tímida consciência que o patrimônio pertence a todos e que os pais deles é que pagam”.

Segundo Sposito (2001), as práticas violentas contra o patrimônio escolar, manifestadas na forma de depredações e pichações, não expressam a rigidez do aspecto disciplinador ou permissivo da escola, mas são expressões da insatisfação da comunidade aos serviços prestados por ela, que nas palavras da autora “[...] oferece caminhos desiguais para a conquista de direitos no interior da experiência democrática” (SPOSITO, 2001, p. 99). Portanto, a ausência de pichações no prédio da escola, de certa forma, corrobora uma visão otimista do participante P1, com relação à superação das práticas violentas. No entanto, os motivos dessa melhora se devem a outros fatores, do que aqueles a serem destacados por este participante, como veremos no decorrer desta análise.

Diante do exposto, o participante P1 foi questionado quanto às ações que a escola tomou para o alcance dos resultados. Destarte, relatou que o “controle da violência” se deve muito à forma “enérgica que a direção da escola tem tratado o problema”. Conforme P1, “a política adotada pela escola” no enfrentamento da violência consiste na diferenciação entre atos de indisciplina e os atos infracionais. Com isso, para os atos de indisciplina “a própria escola trata”, aplicando punições como advertência, comunicações aos pais, perda de pontos na nota, entre outros. Porém, para os atos infracionais, a punição deve ser aplicada através de órgãos competentes, ou seja, através da intervenção da polícia no contexto escolar.

Após a análise do projeto político pedagógico da escola, percebeu-se que as ações que visam à prevenção da violência na escola se voltam mais para questões de descumprimento das leis e suas possíveis formas de punição. Nesses contextos o aluno é visto sempre como o agressor. Não existem práticas educativas de prevenção. Para Debarbieux (2002, p. 75), “[...] a repressão não passa de um efeito trata-se, acima de tudo, de uma recusa a ouvir o que as vítimas têm a dizer”.

Desse modo, a própria escola está presa, por meio de sua prática pedagógica, à concepção moralizante e normatizadora do aluno, acreditando que a melhor forma de lidar com a violência é através do emprego de ameaças e punições dirigidas unicamente ao aluno, reforçando ainda mais a imagem estigmatizada e discriminada sobre esses atores escolares e, segundo Debarbieux (2002, p. 66) “[...] acaba por escolher o mais severo de todos os rótulos, o código penal”. Com isso, justifica-se a intervenção policial como forma de enfrentamento exitoso da violência na escola.

Sendo assim, toda a multiplicidade dos atos violentos, bem como, suas mais diferentes causas se restringem apenas aos conceitos de obediência às regras estabelecidas de acordo com os padrões moralizantes da sociedade e da legislação. Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o seguinte relato:

Então uma vez uma aluna furtou um iogurte, quer dizer, um iogurte não é nada, mas é um ato infracional. Então foi chamada a polícia. Aí, outro aluno agrediu, agressão física, não é ato indisciplinar é ato infracional, chamou a polícia também. Então já teve... Em 2012, mais ou menos, eu não estava aqui, mas colegas meus me falaram que a polícia chegou a vir aqui quatro vezes, então os pais e os alunos começaram a ter vergonha. “Qualquer coisa agora vão chamar a polícia, né?” Então a diretora nesse caso de violência, ela tem sido enérgica e tem conseguido êxito sim. Que vem diminuindo bastante, muito mesmo. (P1)

Percebemos nesse relato, que o modo como a escola lida com a problemática desse fenômeno, faz com que ela considere todos os atos de violência iguais dentro de um mesmo conceito e, portanto, passíveis de serem tratados da mesma forma, muito embora a violência não se resuma apenas às transgressões de normas e/ou ao crime, para que seu combate ocorra de forma tão restrita. Essa forma de enfrentamento é relatada também por outros participantes da pesquisa, como é possível observar nas seguintes expressões:

É assim [as ações de enfrentamento], os polícias também em primeiro, mas assim... A escola também tem passado para os alunos. (A1)

Avisa pra não fazer isso, chama bastante atenção. Quando tem briga ou alguma coisa assim, eles chamam o reforço policial, né? Para não ter briga, né? Para não ter. [...] Já falaram, tipo assim: aluno fala "eu vou brigar com você no final da aula", aí às vezes, quando orientador, diretor fica sabendo, já chama, né? Fica ali fora pra na haver briga, né? Porque quando eles veem o pessoal, a viatura, né? Todo mundo vai embora, não fica aglomerado, esperando a briga, né? (A2)

É assim que você sempre viu o aluno, querendo pegar o outro pra bater, outra hora bate aqui na frente, né? Que a gente precisa chamar até a patrulha da escola pra vim, né? [...] Eles tomam providências,

né? Eles quando... Vamos supor, quando a direção não age, só a direção da escola com os demais, eles quando veem que não dá como eles agir, eles chamam a patrulha, né? E conversa com eles. Já teve uma época aqui que a patrulha ficou aqui, né? Num foi esse ano, não sei se foi no ano retrasado que precisou ficar aqui, né? (AP)

Se tiver registrado, chama a polícia quando acontece. (IP)

Como visto na subseção “Em busca de um conceito da violência”, a violência entendida apenas no contexto do código penal é relativa, e faz com que a escola ignore sua dinâmica e, conseqüentemente, sua multiplicidade de significados na atualidade, uma vez que modifica seu significado, sua representação e manifestação, segundo o contexto social e histórico em que ela ocorre. Dessa forma, a violência não pode ser compreendida como uma questão isolada, mas precisa ser pensada como um componente social marcado historicamente por conflitos. De outra forma, justifica-se o caráter exógeno das soluções apresentadas, ou seja, se aceita com naturalidade a intervenção de especialistas e da polícia na escola.

Para Ferreira (2015), a utilização da polícia como forma de enfrentamento para o problema da violência escolar tem favorecido ainda mais as ações punitivas, contribuindo para que o discurso estigmatizante que cerca o cotidiano dos alunos pobres de periferia se fortaleça. Essa autora afirma que a escola não deve abrir mão da sua responsabilidade frente aos conflitos escolares, deixando para a polícia a solução dos casos que realmente sejam da sua competência. Para Pino (2007, p. 782), a solução para a violência passa necessariamente pela educação e, sem ela, a violência não tem solução, “nem a curto nem a longo prazo”.

Verificou-se, através dos conceitos e justificativas relatados pelos participantes dessa pesquisa, que a compreensão da violência coaduna com os preceitos estabelecidos pela escola. Para esses entrevistados são violências as atitudes grosseiras, as brigas, as palavras ofensivas, o desrespeito ao professor, o uso de drogas, os furtos, as pichações, ou seja, violências vistas na escola e contra a escola. Contudo, pouco se viu acerca da violência da escola expressada na fala dos entrevistados e, nos momentos em que ela surgiu foi de forma tímida e confusa, perpetuando as práticas pedagógicas descontextualizadas e acríticas, voltadas para a figura do aluno problema.

Com base nas ideias de Guimarães (1996), a imposição de normas disciplinadoras não são garantias de controle da violência, mesmo que sejam utilizadas ameaças e punições. Faz-se necessário que elas sejam incorporadas pelo coletivo, do contrário, as tensões presentes no cotidiano escolar tendem a aumentar, gerando outras

formas ainda mais violentas, “que nenhum aparelho repressor poderá conter” (GUIMARÃES, 1996, p. 80).

Como visto anteriormente, as explicações e sentidos acerca do fenômeno estão associados a causas externas, assim como suas ações de enfrentamento. Reconhecer os fatores externos como principais causas da violência é conveniente para o sistema educacional, pois, segundo Abramovay e Ruas (2002), transfere a responsabilidade do problema da violência escolar para terceiros, impedindo que a escola desenvolva mecanismos verdadeiramente eficazes para seu enfrentamento. Segundo Sposito (2001), no final dos anos 1980, houve uma intensificação do policiamento, o que reduzia os índices de violência no entorno da escola, mas não repercutia na violência intramuros.

Outra forma de enfrentamento do problema bastante mencionada nesta pesquisa corresponde à realização de palestras e conversas com os alunos abordando o tema em sala de aula:

São através de palestras, né? Assim, eles trabalham com os alunos sobre a violência, né? Inclusive, os professores trabalham também. [...] Em sala de aula é trabalhado esse tema, né? Sobre a violência contra mulheres, contra jovens, contra as crianças, né? É trabalhado com todos os alunos. (A1)

Eles fazem às vezes, chamam os alunos no pátio, né? Reúnem e falam sobre o que está acontecendo. (A2)

Conversas com os professores, conversa com as orientadoras... tanto com os alunos como essas pessoas da comunidade, né? (AP)

É trabalhado em sala de aula sobre a violência. É feito a palestra, os professores falam em sala de aula, a direção entra em sala de aula, a coordenação entra em sala de aula, a orientação, todos eles entram em sala de aula. (IP)

Na percepção do participante A1 essas ações têm contribuído para a diminuição dos atos de violência na escola, “evitando que mais violência ocorra”. Todavia, para o participante IP, essas ações tem um caráter meramente paliativo, fazendo com que ocorra uma melhora “durante uma ou duas semanas [mas que] depois tornam a voltar”.

Quando os participantes da pesquisa foram questionados acerca da existência de projetos que visam à prevenção de ações de violência na escola, as respostas apontaram para a inexistência dos mesmos. Existem, no entanto, palestras, exposições de cartazes e conversas em sala de aula que tratam do assunto. A maioria das ações ocorre após a realização de atos violentos, como o encaminhamento para orientação, chamada dos pais e registro no livro de ocorrência:

Agora assim, um projeto no combate à violência, por enquanto não. Nós temos projetos para combater a defasagem da qualidade, né? Isso nós estamos fazendo, e timidamente vem melhorando, muito tímido. Agora contra a violência não estou lembrado não. Só a polícia mesmo, no caso de atos infracionais. (P1)

Geralmente ela faz uma ocorrência, ela tenta conversar com os alunos, quando consegue, tenta conversar com os pais, se os pais vierem, mas normalmente os pais não vêm e fica por isso. Hoje eu percebo que não, simplesmente nada acontece. Não vejo nenhum projeto. (P2)

Conversa com os alunos... Eles chamam os pais também. Eles sabem trabalhar o assunto. (A1)

A escola chama os pais para conversar, é registrado em ata tudo o que acontece, porque se tiver que chamar a polícia, chama. (IP)

A pesquisa também demonstra que os projetos que envolvem a participação da polícia ou dos órgãos do judiciário são vistos como os mais exitosos na prevenção da violência escolar. O participante P1 destaca a importância de projetos voltados para o aspecto disciplinador da escola como forma de evitar os atos violentos e cita, como exemplo, as instituições militarizadas, sem considerar que essa forma de educação está alicerçada nos valores morais e éticos de uma classe dominante que busca, por meio do sistema político e econômico desigual, disciplinar os corpos e mentes das camadas mais populares, para que eles aceitem a desapropriação dos seus bens de produção como algo natural e comum.

Esse participante destaca também um projeto desenvolvido na escola do seu filho, o qual “vem dando certo” (P1). Trata-se de um programa de combate às drogas desenvolvido pela Polícia Militar com apoio da Secretária de Educação do Estado. O programa é denominado PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas). Para P1:

O PROARD [PROERD], se não me engano, é um programa contra as drogas. Inclusive meu menino participou numa escola estadual. Aí eu li a apostila deles, é interessantíssima. A PM monta uma guarita dentro da escola e o próprio policial é o professor daquele curso. [...] Meu menino falou muito bem e pela apostila eu vi assim. (P1)

Compartilhando do mesmo entendimento, o participante P2, ao criticar a falta de projetos na escola, também destaca aqueles realizados pela PM, “[...] eu conheço cinco que tem projetos, só da polícia, mas são projetos isolados, eles nem influenciam em todas as escolas, são poucos alunos”. Segundo esse participante a participação da polícia é fundamental: “Mais policiamento. Essa escola necessita de mais policiamento, necessita de projetos que... O certo mesmo seria que policiais viessem fazer palestras,

pessoas da área da justiça fazerem palestras, advogado, juízes, promotores, policiais” (P2). Para a participante IP essas medidas são consideradas boas, mesmo que tenham curta duração: “[...] A gente traz palestrantes, a gente traz policiais, vem dar palestras para eles, sabe? A gente convida, os policiais estão sempre prontos para vir dar palestras, para conversar com eles, explicar como é a realidade da vida. É boa”.

As representações dominantes colocam a escola como responsável pela formação do caráter do aluno, atribuindo a ela um papel de reguladora de atitudes, em detrimento de sua real função, que é a de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Na falta de recursos adequados para o cumprimento da normatização moralizante do aluno, recorre-se cada vez mais, e de forma institucionalizada, à atuação policial no espaço escolar.

Dessa forma, para Silva (2006), o professor deixa de ser reconhecido no seu papel de mediador das relações sociais e como profissional, no restrito uso de suas atribuições, capaz de contribuir para a redução da violência na escola. Para essa autora, é preciso resgatar a importância da função educativa da escola, a qual é baseada no conhecimento sistematizado, ao invés de dar uma importância exacerbada ao papel da segurança no ambiente escolar.

Outro dado verificado nesta pesquisa consiste no despreparo de alguns profissionais diante de situações de violência. Na falta de mecanismos eficientes para lidar com a situação eles adotam medidas isoladas e improvisadas, as quais são meramente paliativas. Por não serem ações planejadas, intencionais e trabalhadas pelo coletivo, se mostram ineficazes no combate à redução da violência, podendo contribuir até mesmo para seu agravamento.

É importante, para ilustrar o que foi dito, narrar um episódio ocorrido na escola no período em que foram realizadas as coletas de dados para esta pesquisa. Nesse episódio, uma professora, após separar uma briga entre alunos no momento da sua aula, obrigou os mesmos a se abraçarem ou, do contrário, iriam para a supervisão. No entanto, um dos alunos se recusou a abraçar a colega, fazendo com que a professora o encaminhasse à supervisão dizendo para ele não entrar mais em sua aula. Após a professora se retirar, a supervisora perguntou para o aluno porque ele havia agido daquela forma e ele, ainda bastante irritado, simplesmente ficou em silêncio. Com isso, a supervisora disse que gostaria de ouvi-lo, mas somente quando ele quisesse falar. Nesse momento, o aluno começou a chorar e passou a relatar sua versão, com relação ao ocorrido, dizendo que a aluna com a qual havia brigado já vinha lhe ofendendo há

algum tempo, chamando-o de favelado, fedorento, que não tomava banho, e não trocava de roupa. Ele ainda relatou que a aluna estava fazendo isso na sala, com a presença da professora, a qual não fazia nada a respeito. Mesmo assim, após o ocorrido, a docente queria que ele abraçasse a aluna, mas ele não o fez, pois sentia raiva. Diante do ocorrido, a supervisora relatou tratar-se de uma forma que os professores buscam para solucionar a violência na escola, sem procurar ouvir o que as crianças têm a dizer e “[...] simplesmente pedem que eles se abracem, como se tudo tivesse sido resolvido”.

Depreende-se desse ocorrido que a atitude da professora está baseada na compreensão de que a violência é somente aquela relacionada às agressões físicas, deixando de perceber a humilhação e preconceito vivenciado por aquele aluno, que também é outra forma de violência, não menos dolosa. Nesse caso, percebemos através do relato dessa criança, um caso de *bullying* e que, embora o mesmo seja um dos temas mais debatidos na atualidade pelas escolas, continua sendo ignorado pelos agentes escolares, pois o consideram como mera brincadeira entre colegas. Como vimos em nosso referencial teórico “[...] o *bullying* é expressão de preconceito e intolerância a tudo e a todos que sejam diferentes de um padrão idealizado por nossa sociedade de consumo” (MANZINI; BRANCO, 2012, p. 173).

A atuação da professora também manifesta uma confusão que se faz em torno do conceito de autoridade. Compete ao professor lidar com os conflitos existentes na escola por meio da autoridade que lhe é conferida neste ambiente, com base nos saberes que ele detém, possibilitando encontrar soluções que não utilizam a violência (SILVA, 2006). Porém, na falta desse suposto conhecimento, o professor passa a impor sua autoridade de forma autoritária, agravando ainda mais o problema, aumentando o tensionamento existente nas relações escolares (AQUINO, 1996).

Nesse caso, a professora não se percebe como promotora de atitudes violentas direcionadas ao aluno e manifestada sob a forma de comportamento autoritário, de poder e de superioridade. Dentro dessa perspectiva, a violência está presente apenas na relação entre os alunos, estando as práticas pedagógicas isentas de tal comportamento.

Ainda, com relação às ações isoladas praticadas pelos integrantes escolares, destacamos a fala de P1:

Bom, ações de enfrentamento? Olha coletivamente não, assim, projeto para enfrentar a violência não. Mas eu vou falar pelo meu CPF, é sempre em aulas... É... Eu estou dando aula de história, eu procuro fazer uma comparação com os dias de hoje né? Por exemplo, a revolução francesa eu não fico só atido na revolução francesa, eu fico pensando o seguinte "o que nós podemos fazer para ter essa



liberdade, essa igualdade, essa fraternidade?” Né? Outra coisa, quem promoveu a revolução francesa foram os intelectuais da época, será que nós estamos tendo essa intelectualidade pra revolucionar o nosso meio? É essa geração que não liga pra livro, não liga pra escola, será que essa geração vai fazer uma revolução positiva como foi a revolução francesa. Então eu penso assim, que o aluno que agride o outro por causa de namorado ou por causa de um celular, alguma coisa desse tipo, ele não está pronto pra revolução mesmo. Então assim, pessoalmente tenho combatido. Todas as aulas sempre surgindo uma oportunidade na história eu procuro trazer para os dias atuais e pregar contra essa violência. (P1)

Percebemos na fala do P1 uma tentativa aparentemente positiva de trabalhar com os alunos os conteúdos da sua disciplina a partir de uma visão crítica, buscando contextualizar situações históricas, inserindo-as no cotidiano da comunidade. No entanto, no exemplo utilizado, o mesmo se contradiz ao utilizar os ideários dessa revolução como algo possível para o desenvolvimento da consciência humana, uma vez que tais ideários estão a serviço da dominação capitalista no âmbito da luta de classes. Dessa forma, o participante P1 transforma-se no porta-voz do discurso dominante alicerçado na extração da mais-valia, na alienação do trabalho e na coisificação das relações sociais. Ainda, pode-se dizer que houve uma desconsideração do fato de que a própria Revolução Francesa configurou-se a partir de ações de extrema violência.

Conforme os estudos de Silva (2006), uma das formas verdadeiramente eficazes no enfrentamento da violência reside na melhor formação dos professores. Para essa autora, as ações equivocadas do professor residem na falta de recursos teóricos metodológicos que possam capacitá-los adequadamente para agirem no sentido da superação das formas de violência, em outros termos, trata-se de uma formação inicial e continuada deficiente.

Compartilhando dessa compreensão o participante A1 demonstra um desenvolvimento mais consciente acerca do problema da violência:

Falta de conhecer, procurar saber como evitar, né? Porque muitas vezes as pessoas não sabem, né? Qual é o significado da violência, né? Eu acho que se as pessoas corressem atrás de saber o que é a violência, acho que evitava mais as violências, que acontece hoje em dia. (A1)

Conforme esse participante, essa busca tem ocorrido na comunidade tanto por parte dos pais quanto por parte dos demais moradores do bairro, o que tem contribuído para as mudanças positivas, que, segundo ele, ocorreram não apenas na escola, mas também no bairro, o que contraria a percepção do P1 quanto essas melhoras, mencionadas no início desta seção:

Eu acho assim que foi o desempenho da própria sociedade, né? De querer mudar, né? Eu mesmo já vi muitas famílias assim "ah! ainda bem que nosso setor mudou", acho que foi o pessoal mesmo do bairro, as pessoas do bairro, né? [...] A sociedade tem trabalhado contra isso, né? A sociedade tem vindo, os pais, os moradores têm vindo às escolas procurar também. Tem vindo em palestras, os pais que moram aqui na sociedade, né? E tem passado para outros também. (P1)

O participante IP também contribui com essa assertiva quando diz:

A escola é boa. Tem bastante coisa que a gente pode aprender, vários incentivos. Quando você pensa em desistir, eles vão, te apoiam, vai na sua casa e tudo, entendeu? A escola é muito boa aqui, eu gosto muito dela.

Assim, não são as ações punitivas as promotoras da redução da violência na escola, muito menos o controle das vicissitudes do aluno, mas sim ações educativas voltadas para a formação do aluno na sua totalidade, como cidadão possuidor de direito. Dessa forma, contribui verdadeiramente para ocorrência do desenvolvimento de uma consciência humanizadora, por meio de uma individualidade para si.

Portanto, é na escola – e não fora dela – que deverá ocorrer o desenvolvimento de ações para o enfrentamento da violência, seja ela visível ou invisível, que passem necessariamente pela valorização do conhecimento em detrimento das práticas moralizadoras e de normatização dos alunos. Para tanto, é imprescindível que a escola, representada por todos aqueles que a compõem, amplie sua compreensão acerca do conceito de violência, que é um fenômeno multicausal e complexo, influenciado por diferentes fatores e, sendo ele social e historicamente produzido, é passível de superação por meio de práticas que precedam a violência. É necessário que a sociedade consiga romper com os conceitos do determinismo biológico ou do fatalismo sociologizante, que tornam inexorável o estigma da violência em comunidades de periferia. Visto que, essa ruptura contribui para a superação do preconceito e da discriminação presentes nessas comunidades.

Desse modo, para que de fato o conhecimento seja valorizado, é necessário que os vínculos entre escola e sociedade sofram uma ressignificação e a mesma recupere seu principal signo no processo de ensinar e aprender, que precede a violência como função tipicamente humana, ou seja, o uso da linguagem, mais especificamente a palavra. Considerando a escola como um espaço formado por uma complexa rede de relações, o diálogo entre seus diferentes integrantes necessita ser valorizado, visto ser a palavra o principal mediador das relações sociais e fundamental no processo de aquisição do conhecimento humano (VIGOTSKI, 2009).

No entanto, numa sociedade dividida por classes, essas relações são marcadas por uma desigualdade de poder, em que o mais forte passa a dominar o mais fraco. Nesse caso, a violência é caracterizada pelo não reconhecimento do outro, em que a vítima deixa de existir na relação com o opressor, que lhe nega o diálogo. Dessa forma, a vítima passa a ser percebida como coisa, ou seja, é-lhe tirada sua condição essencialmente humana, que é a sua capacidade de se relacionar por meio da linguagem (REGO, 1996). Para Ansara e Costa (2009), na ausência da palavra a violência passa a ser utilizada como principal mediador nas relações sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola tenha capacidade de gerir os conflitos existentes pelas diferentes forças que agem sobre ela, buscando a reflexão de seus problemas através de um ambiente democrático, criando espaços de discussões coletivos e duradouros para a prática constante do diálogo, ao invés de palestras e intervenções em sala de aula, cuja palavra é utilizada apenas por uma das partes. A manifestação de valores como a tolerância, solidariedade, respeito e ética só é possível nas relações mediadas pela palavra, pois a violência é incapaz de contê-los.

Por fim, ratificamos que a violência não é uma força alheia ao homem, com se sua existência não dependesse dele para que exercer o máximo domínio da sua consciência, mas ela é produto social e cultural. Dessa forma, ela é construída pelo próprio homem, por meio das relações humanas e, devido a isso, pode ser superada também por ele. Todavia, isso só é possível pela superação das formas alienadas de relações sociais nas quais o indivíduo está inserido.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos ao longo desta pesquisa possibilitaram compreender o quanto a violência escolar é ampla, complexa e de difícil definição. Teve-se o cuidado de não cair nas armadilhas do preconceito e da discriminação evitando propor definições únicas do fenômeno. Portanto, não houve o intuito da busca por verdades absolutas e por respostas definitivas para o problema da violência em escolas localizadas em comunidades pobres, mas houve o intento de provocar reflexões críticas a partir das escutas daqueles que muitas vezes são silenciados pelos discursos dominantes de uma sociedade classista.

Para tanto, o referencial teórico da psicologia histórico-cultural foi um importante guia, que permitiu ir além do reducionismo de pressupostos deterministas e cupabilizadores e, com isso, superar visões dicotomizadas acerca do fenômeno da violência. Dessa forma, também não houve a busca de vítimas nem culpados para a violência que marca as comunidades pobres, mas argumentos suficientemente fortes que possibilitaram propostas críticas para seu enfrentamento.

A violência sempre esteve presente na história da humanidade, mas, ao longo da história, as tentativas de explicá-la sempre esbarraram nas teorias positivistas que não foram capazes de superar as barreiras do reducionismo biológico ou do fatalismo sociologizante. Essas teorias foram aplicadas diretamente às questões sociais e se transformaram em importantes instrumentos ideológicos de dominação, ligados aos interesses das elites que visavam tão somente a manutenção de seus privilégios.

Esse estudo demonstrou que a história da formação do bairro, no qual a escola pesquisada localiza-se, está diretamente relacionada a essa visão ideológica, que ocupa o imaginário social e atribui aos moradores dessas comunidades a condição de violento, devido a sua condição de pobreza.

Como já mencionado no corpo deste trabalho a compreensão restrita do conceito de violência impede que se percebam alguns tipos que escapam aos olhares conservadores, por não serem contempladas pelas leis penais, uma vez que são praticadas de maneira sutil, realizadas no cotidiano social e muitas vezes aceitas como normais, mas que causam a destruição da humanidade do outro. A violência é um fenômeno multicausal, influenciado por diferentes fatores, tais como: históricos, ideológicos, religiosos, econômicos e culturais, que se manifestam dialeticamente nas

relações sociais, impossibilitando sua análise como uma questão isolada, dissociada do todo, mas como um componente social marcado historicamente por conflitos.

Portanto, por ser um fenômeno social, a violência não é algo estático e fixo, mas se modifica de acordo com a sociedade e o período histórico, assumindo diferentes significados, representações e manifestações. Compreender esse fenômeno sem compreender a forma como a sociedade está organizada, bem como seus interesses, corresponde a uma interpretação superficial e estigmatizante, desprezando toda a gama de fatores que envolvem essa temática.

Dessa forma, esta pesquisa buscou, através dos diferentes olhares daqueles que integram o cotidiano de uma escola de periferia urbana estigmatizada pela violência, analisar os significados e sentidos atribuídos a este fenômeno. Quando houve o afastamento da visão parcial e preconceituosa da violência nessa comunidade e na escola, por meio das inúmeras leituras da Psicologia Histórico-Cultural e os diversos trabalhos relacionados a essa temática, foi possível realizar uma escuta real, sem qualquer julgamento prévio e isso possibilitou o encontro de uma riqueza de conhecimentos e de representações que permitiram uma análise mais profunda das questões sociais que envolvem a violência.

Notou-se que a escola não pode ser vista como mera reprodutora da sociedade ou produto dos padrões sociais, mas ela também é produtora dos seus próprios padrões, como afirma Saviani (2008). Nesse sentido, por ser uma instituição fundamentada nas relações sociais entre seus diferentes atores, ela não é um simples reflexo dos problemas sociais no seu entorno, como sendo uma resposta imediata a um estímulo externo, mas através das múltiplas vivências de seus integrantes, manifesta os problemas com seu próprio sentido, que nem sempre coincidirá com aquilo que está dado.

A análise de todo o material teórico-empírico produzido ao longo desta jornada, no processo de construção do conhecimento, apontou para a existência mais visível da violência, aos olhares dos participantes da pesquisa, predominando aquelas contra a materialidade do corpo, bem como a ofensa moral. Desse modo, prevaleceu o sentido da violência como uma força vinda de fora das unidades de ensino, manifestada através da violência na escola e contra a escola. Nesse sentido, destaca-se o tráfico de drogas, apontado como uma das principais causas da violência nesse ambiente. As relações afetivo-amorosas apareceram, também, com frequência nas falas dos entrevistados, tendo como protagonistas as meninas, ao contrário do que está no senso comum, que afirma serem os meninos os mais violentos.

Assim como em outras pesquisas relacionadas à violência, este estudo também demonstrou que a família continua sendo vista como promotora da violência, na percepção de professores e funcionários. Na perspectiva daqueles que residem fora do bairro a relação do binômio pobreza e violência também permanece fortemente presente em seus discursos. Verificou-se que as justificativas encontradas para violência continuam baseadas no conceito restrito do termo, voltadas para os fatores biológicos e sociológicos deterministas.

Observou-se ainda na análise, que o sentido da violência manifestado pelos indivíduos P1 e P2 estão marcados fortemente pelos padrões de uma sociedade classista e preconceituosa, a forma como percebem as causas da violência contribuem ainda mais para estigmatizar essa população. Embora os demais segmentos percebam a violência na escola de maneira restrita, são estes participantes que demonstram mais claramente o discurso culpabilizador da classe dominante.

Muitas situações destacadas nas falas dos participantes P1 e P2, percebidas como causadoras de violência não apareceram com a mesma ênfase nas falas da inspetora de alunos e da atendente da portaria. Contudo, nenhum dos segmentos escolares atribuiu qualquer responsabilidade ao sistema social vigente pela produção da violência tanto no bairro quanto na escola.

A pesquisa também demonstrou que os projetos que envolvem a participação da polícia ou dos órgãos do judiciário são considerados os mais eficazes na prevenção da violência escolar. Isso se deve ao fato das representações dominantes imporem à escola o papel de reguladora de atitudes, em detrimento de sua real função que é a de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Com isso, enfraquece-se o papel do professor como mediador desse conhecimento e agente capaz de contribuir para a redução da violência na escola, o que é justificado pela intervenção de terceiros, estranhos ao ambiente educacional, como a recorrente presença da polícia militar. Para Silva (2006), é preciso resgatar a importância da função educativa da escola através da valorização do conhecimento sistematizado.

As práticas pedagógicas equivocadas impedem também que a escola consiga compreender o aluno como vítima. O sentido da violência escolar como indisciplina ou crime, transfere somente ao aluno a responsabilidade pela violência, isentando a escola da violência produzida pela sua própria ação, o que é visto por Charlot (2002) como a violência da escola, a qual é invisível ou não percebida pelos entrevistados. Partindo dessa perspectiva, mesmo que a violência tenha várias causas e se manifeste de

diferentes formas, o agente principal continua sendo o aluno, fazendo com que o discurso culpabilizador se perpetue.

Nesse entendimento, este estudo mostrou que o professor age com violência quando, na falta do conhecimento adequado para mediar as relações de conflitos existentes na escola, passa a impor sua autoridade de forma autoritária, exercendo seu poder com arbitrariedade. No entanto, esses profissionais não conseguem ver suas práticas como violentas, pois para eles tal comportamento só estaria presente na relação entre os alunos.

Outra forma de violência invisível é aquela exercida pelas políticas educacionais impostas de modo verticalizado às escolas, pois ainda que tenham um sentido positivo para a educação, a forma como têm sido implantadas impede que de fato sejam. Conforme esse entendimento, essa pesquisa demonstrou que a maneira como os Programas de Educação Integral têm sido executados configura-se como uma violência da escola e também contra ela, fazendo sofrer tanto os professores quanto os alunos.

A violência percebida na escola está de acordo com o significado que tem chegado até ela, por meio de uma visão reducionista e culpabilizadora, que torna comum e naturaliza sua existência no cotidiano desses bairros. Isso contribui para a manutenção de outra violência contra essa comunidade: o preconceito e a discriminação que estigmatizam essa população por sua condição econômica e espacial. Todavia, os participantes desta pesquisa expressaram um sentido que diverge do divulgado pelos meios de comunicação e órgãos do poder público, os quais produzem uma imagem catastrófica da escola, como se ela vivesse um verdadeiro cenário de guerra. Essa imagem acaba sendo incorporado pela sociedade local.

Com isso, o sentido que vem de fora é de uma violência escolar que foge completamente aos limites da escola. Nesse contexto a violência deixa de ser um problema da educação e passa a ser considerado um problema de segurança pública, o que justifica a presença de representantes do judiciário e, o que é ainda mais grave, da polícia como solucionadores do problema. Para os integrantes da escola que fizeram parte deste estudo, a violência escolar não é percebida como um fenômeno impossível de superação e, através dos sentimentos expressados nas entrevistas, compreendem a escola ainda como mediadora de um conhecimento capaz de capacitar o aluno a agir conscientemente no mundo, possibilitando outras formas de ação que precedam a violência.

Ainda que não tenha ficado evidente que os alunos participantes deste estudo fossem aqueles considerados “bons alunos” por parte da escola, uma vez que não foi essa a intenção. No entanto, seus discursos apontam para um alinhamento ao discurso culpabilizador do aluno, presente entre os agentes escolares, que alimenta o estigma do aluno “problema”. Todavia, é importante destacar que os alunos entrevistados poderiam representar parte daqueles que se enquadram dentro dos padrões estabelecidos pela escola e que sem questioná-los incorporam de forma passiva, ou seja, aqueles normatizados. Uma questão que escapou a este trabalho está relacionada aos alunos vistos com desconfiança pela escola, considerados os responsáveis pela violência escolar e definidos como alunos “problemas”, por não se enquadrarem nos padrões ou por não aceitarem passivamente sua normatização. Certamente, caso o assunto fosse explorado, haveria outros olhares e novos questionamentos que ajudariam ampliar ainda mais a compreensão dessa temática, mas os limites deste trabalho impossibilitam o avanço nessa investigação, ficando para outras pesquisas essa tarefa.

Com relação às formas de enfrentamento encontradas pela escola, as mesmas estão fortemente relacionadas com o modo como a violência é percebida pelos seus integrantes. Nesse sentido, prevalecem as ameaças e punições voltadas unicamente contra o aluno e quando estas não são suficientes apela-se para a intervenção da polícia, vista cada vez mais como necessária no ambiente educacional. Embora os participantes apontem a melhoras no ambiente escolar devido às ações mais “enérgicas” na escola, teve-se aqui um entendimento contrário, visto que essas ações podem agravar os tensionamentos existentes na escola.

Percebeu-se também no trabalho a existência de algumas ações de caráter educativo, que, no entendimento da pesquisa, contribuíram mais exitosamente para as conquistas positivas da escola frente à violência. Essas ações diferem-se das práticas meramente coercitivas de caráter punitivo. Dessa forma, foram apreendidas das falas dos participantes algumas situações que demonstraram o bom relacionamento existente entre o corpo docente, técnicos e alunos. Essas situações, destacadas pelos integrantes deste estudo, envolvem: as atividades realizadas na escola com a participação da comunidade, a visita de integrantes da escola às residências de alunos com dificuldades educacionais, o envolvimento dos professores nas práticas pedagógicas e o sentimento de pertencimento dos alunos para com a escola. Essas situações sinalizam formas de enfrentamento que precedem a violência.



Contudo, essas ações não são planejadas conscientemente pelo coletivo da escola, e, além de serem intermitentes, não possuem o mesmo destaque que as ações punidoras. Com isso, na ausência de um planejamento, surgem ações de enfrentamento individualizadas, revelando um despreparo de alguns profissionais diante de situações de violência. Isso reflete a falta de mecanismos eficientes para lidar com a situação, o que leva à adoção de medidas isoladas e improvisadas, de caráter meramente paliativo e ineficaz ao combate à violência. Nesse sentido, é capital destacar a pertinência do tema no fornecimento de recursos teóricos metodológicos aos professores e demais agentes escolares a fim de contribuir para a reflexão e, posteriormente, enfrentamento da violência de forma crítica, considerando sua complexidade.

A solução para os problemas aqui apresentados não reside na rigidez da escola, por meio de punições mais severas e aplicação de leis penais aos estudantes. Essas formas representam mecanismos de controle baseados nos padrões sociais dominantes, os quais têm como objetivo manter as condições desiguais de direitos. O enfrentamento da violência escolar deveria estar centrado na educação e não fora dela, por meio de ações educativas e práticas pedagógicas que priorizem o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possibilitando ao aluno condições para sua apropriação, no sentido do desenvolvimento da consciência humana. Portanto, uma escola onde as relações são mediadas pelo conhecimento e não pela violência.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília, DF: RITLA/SEEDF, 2009. p. 15-29.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V.C. Núcleo de significação: uma proposta histórica-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 155, jan/mar. 2015. p. 56-75. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016
- ANSARA, S.; COSTA, G. P. A violência no ambiente escolar. In.: PAULA, F. V.; D'AUREA-TARDELI, D. (Orgs.). **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Paulo: Metodista, 2009. p. 89-102.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.
- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, n. 47, dez., 1998. p. 7-19.
- ARANTES, E. M. M. Estatuto da criança e do adolescente: doutrina de proteção integral é o mesmo que direito penal juvenil? In: ZAMORA, M. H. (Org.) **Para além das grades: elementos para a transformação do sistema socioeducativo**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, maio/Ago. 2014. p. 265-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, E. S. S. Professor de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 257-296.
- BARROS, J. P. P.; PAULA, L. R. C. de; PASCUAL, J. G.; COLAÇO, V. de F. R. E.; XIMENES, V. M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 21, n. 2, maio/ago. 2009. p. 174-181. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>>. Acesso em: 04 jun. 2016

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem**. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (Faculdade de educação), São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-145210/en.php>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Estudo de caso. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 89 – 97.

BONAMIGO, I. S. Violências e contemporaneidade. Rev. **Katál**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 204-213, jul./dez. 2008.

BORDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

BORDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação**. Disponível em: <[http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_17\\_12012010.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. In: FRAGA, P. C. P.; LULIANELLI, J. S. (orgs.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino–aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Medicalização de crianças e adolescentes**. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193–213.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço Urbano**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

D'AUREA-TARDELI, D. Aprender a conviver: a violência no ambiente escolar. In: PAULA, F. V.; D'AUREA-TARDELI, D. (Orgs.). **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Paulo: Metodista, 2009. p. 103-111.

DEBARBIEUX, E. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p.59-92.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3ª ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP.: Autores Associados, 2000.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo críticocomparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, A. M. D.; MOURA, A. M.; SOUSA, D. M. F.; PATRIOTA, G. F.; ARAÚJO, J. M. A.; FRANÇA, M. L. P.; GONÇALVES, M. P.; BARBOSA, T. L. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “alunoproblema”. In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa Do Psicólogo, 2007.

FERREIRA, P. C. G. **Do boletim escolar ao boletim de ocorrência**: O que está acontecendo com as escolas? 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0OsczEEX1beQUMzcXRVZUIIUFE/view?pref=2&pli=1>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOÉS, M. C. R.; CRUZ, M. N. Sentidos, significados e conceitos: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) – maio/ago. 2006. p. 31-45. Disponível em: <[http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50\\_dossie\\_goes\\_mcr\\_et al.pd](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/50_dossie_goes_mcr_et al.pd)>. Acesso em: 04 jun. 2016.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, 2007, p. 155-179. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. Q. (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GUIMARÃES, D. T. **Dicionário técnico jurídico**. 6ª ed. São Paulo: Rideel, 2004.

HYPOLITO, A. M. A constituição histórica do trabalho docente. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-46.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

KAPPAM, J. I. **As drogas segundo a percepção de professores e alunos de ensino fundamental**. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2005/kappann\\_ji\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048021P6/2005/kappann_ji_me_assis.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2014.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 257–296.

LEONTIEV, A. N., 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafio à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 25, nº 2, 2003. p. 295-304.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

MANZINI, R. G. P. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças**. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/13897>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249 f. Tese (Livre-Docente em Psicologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Ciências - Unesp), Bauru, 2011.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, Jan/Jun de 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciência, Saúde**. Manginhos, v. IV(3), p. 513-531, nov. 1997-fev. 1998.

PAIN, J. Os desafios da escola em face da violência e da globalização: submeter-se ou resistir? In.: SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. (orgs.) **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 7-26. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cbwwq/pdf/silva-9788579831096.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 257–296.

PEREIRA, A. M. **Sentidos e significados da violência escolar: a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=193657](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=193657)>. Acesso em: 10 set. 2014.

PIMENTEL, A. Os sentidos da violência. In.: D'Áurea-Tardeli, D.; Paula, F. V. (Orgs.). **Violência na escola e da escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Paulo: Metodista, 2009. p. 77-87.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo, v.1, n.1, 1997. p. 83-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

PRESTES, Z. Os dias e o século. In: \_\_\_\_\_. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2012.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

ROMANELLI, N. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, abr./jun. 2011. p. 199-208.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200003)>. Acesso em: 10 set. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, M.M.S. **“Meu destino tá traçado. Vou ser marginal”**: A construção dos sentidos-e-significados da violência em escola pública. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=12077](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12077)>. Acesso em: 10 set. 2014.

SANTOS, S. D. M. O impacto da violência na educação escolar: desafios que se abrem à sociedade contemporânea. In.: PAULA, F. V.; D’AUREA-TARDELI, D. (Orgs.). **Violência na escola e da escola**: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação. São Paulo: Metodista, 2009. p. 11-24.

SILVA, N. R. **Relações sociais para a superação da violência no cotidiano escolar e processos formativos de professores**. 2006. 297 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, D. P. A. **Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Porto Velho-RO**: percursos para a educação integral. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013. Disponível em: <[http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2265\\_dissertacao\\_domingos.pdf](http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/2265_dissertacao_domingos.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241 –278.

SOUZA, E. C. S. Violência urbana e cultura escolar: estudos das percepções dos atores sociais em uma escola pública em Ananideua - PA. **Rev. NUFEN**, v. 3, n. 2, 2011. p. 116-137. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v3n2/a07.pdf>>. Acessado em: 31 mar. 2015.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/717>>. Acessado em: 27 nov. 2015.

SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.1, 2001. p. 87-103.

TANAMACHI, E. de R. A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.63-92.

TRINDADE, J. A violência na escola: o papel das instituições. In: ARRIETA, G. A.; GROLI, D.; POLENZ, T. (org). **A violência na escola: a violência na contemporaneidade e seus reflexos na escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2000. p. 67-76.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo I**. 2ª ed. Madrid: Visor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo**. Madri: Antônio Machado Libros, 2012.

YIN, R. K. Introdução. In. YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. p. 19–38.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. In: **Revista Brasileira de Ciencias Sociais**. v. 16, n. 45, 2001. p. 145-164.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. In: **Rev. Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexão com base na experiência prática de pesquisa. In. ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

WASELFISZ, J.J. Mapa da violência 2016: homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2016. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016\\_armas\\_web.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2016.



## APÊNDICE A - Termo de Autorização para Pesquisa



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**



**Núcleo de Saúde**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia**

**Curso de Mestrado em Psicologia**

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

À Direção da Escola

Senhor (a) Diretor (a).....

Dirijo-me a Vossa Senhoria no intuito de solicitar autorização para a realização de uma pesquisa junto aos professores, alunos do ensino médio e funcionários. A pesquisa intitulada “Sentidos e Significados da Violência Escolar: Um Estudo de Caso em uma Escola de Periferia Urbana” orientada pela Dr<sup>a</sup>. Lillian Caroline Urnau, docente do MAPSI/UNIR, tem como objetivo: Analisar os sentidos e significados produzidos por atores escolares sobre a violência numa escola de periferia urbana. A metodologia a ser utilizada consistirá em realização de entrevistas individuais, análise documental (boletins de ocorrências junta a orientação) e observações.

Para o consentimento desta pesquisa esclareço que:

- Os alunos, professores e funcionários serão convidados a participarem de forma voluntária do estudo, após serem prestados os devidos esclarecimentos e apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Os alunos ou alunas menores de idade somente participaram desta pesquisa após o consentimento de seus responsáveis legais;
- O contato com os participantes durante a pesquisa será feito na própria escola;
- Os participantes deste estudo, assim como a instituição de ensino não terão nenhum custo, nem acarretará qualquer vantagem financeira para os mesmos. No entanto, caso seja percebido e comprovado danos provenientes deste estudo, terão assegurados seus direitos a indenização.
- Todos os participantes após consentirem com sua participação neste estudo terão o direito e liberdade de retirarem seu consentimento em qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo para os mesmos;
- Todas as informações prestadas por esta instituição e participantes da pesquisa serão utilizadas única e exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos deste estudo. Os dados e identificação da instituição serão mantidos em sigilo e somente poderão ser revelados com prévia autorização da autoridade competente.
- Em caso de alguma dúvida referente a este estudo o contato com o pesquisador Amisley G. Araújo, se dará a qualquer momento, pelo telefone 99657408 ou pelo endereço eletrônico [amisley.araujo@ifro.edu.br](mailto:amisley.araujo@ifro.edu.br).

Informo, também, que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a Resolução 466/2012/CNS/MS/CONEP do Conselho Nacional de Saúde, tendo seu início somente após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Caso Vossa Senhoria concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo.

Cordialmente,  
Amisley G. Araújo

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo o Mestrando Amisley G. Araújo a realizar a pesquisa nesta Instituição de Ensino, conforme os termos mencionados acima.

Ariquemes-RO, \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/2015.

---

**Assinatura do (a) Diretor (a)**

Endereço do CEP/UNIR: (Campus José Ribeiro Filho, BR 364, KM 9,5, sentido Rio Branco CEP 76801-059) com telefone (069 2181-2111 em horário comercial) e email (cepunir@yahoo.com.br).

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA



Núcleo de Saúde

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Curso de Mestrado em Psicologia

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** (docente, discente, funcionários)

**ESTUDO:** “SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA URBANA”.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Este estudo tem como objetivo analisar os sentidos e significados produzidos por atores escolares sobre a violência numa escola de periferia urbana.

**MÉTODO DA PESQUISA:** A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, gravadas em fitas cassete e de observações do cotidiano escolar, registradas em um caderno de campo pelo pesquisador, as quais consistirão em material de Pesquisa.

Diante do exposto acima, eu, \_\_\_\_\_  
confirmo que o pesquisador Amisley G. Araújo esclareceu para mim este estudo, no qual pude compreender que:

- Participarei desta pesquisa de forma voluntária, contribuindo com informações pertinentes relacionadas à violência no contexto escolar, que auxiliará na reflexão e discussão sobre o tema.
- Minha participação neste estudo não terá nenhum custo, nem acarretará qualquer vantagem financeira. No entanto, caso seja percebido e comprovado danos provenientes deste estudo, terei assegurado meus direitos a indenização.
- Se após consentir com minha participação neste estudo, tenho o direito e liberdade de retirar meu consentimento em qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a minha pessoa.
- Todas as informações prestadas por mim neste estudo serão utilizadas única e exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos desta pesquisa. Meus dados e identificação serão mantidos em sigilo e somente poderão ser revelados com a minha prévia autorização.
- Em caso de alguma dúvida referente a este estudo ou queira solicitar minha retirada dele, poderei entrar em contato com o pesquisador Amisley G. Araújo, a qualquer momento, pelo telefone 99657408 ou pelo endereço eletrônico [amisley.araujo@ifro.edu.br](mailto:amisley.araujo@ifro.edu.br).

Sendo assim, eu declaro que concordo em participar deste estudo. Informo ainda ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo a oportunidade de lê-lo.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_\_ (dia) de \_\_\_\_\_ (mês) de 2015

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Endereço do CEP/UNIR: (Campus José Ribeiro Filho, BR 364, KM 9,5, sentido Rio Branco CEP 76801-059) com telefone (069 2181-2111 em horário comercial) e email ([cepunir@yahoo.com.br](mailto:cepunir@yahoo.com.br)).

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



### FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA Núcleo de Saúde Programa de Pós-Graduação em Psicologia



#### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (discente menor de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa que seus pais permitiram que participe.

**PESQUISA:** “SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA URBANA”.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Este estudo tem como objetivo analisar os sentidos e significados (ou seja, opiniões, impressões, sentimentos) sobre a violência numa escola de periferia urbana.

**MÉTODO DA PESQUISA:** A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, com alunos, familiares, professores e outros funcionários da escola, gravadas em fitas cassete e de observações do cotidiano escolar, registradas em um caderno de campo pelo pesquisador, as quais consistirão em material de Pesquisa.

Diante do exposto acima, eu, \_\_\_\_\_ confirmo que o pesquisador Amisley G. Araújo esclareceu para mim este estudo, no qual pude compreender que:

- **Participarei desta pesquisa de forma voluntária, contribuindo com informações importantes relacionadas à violência no contexto escolar, que ajudará na reflexão e discussão sobre o tema.**
- **Minha participação neste estudo não terá nenhum custo, nem acarretará qualquer vantagem financeira.**
- **Mesmo após concordar com minha participação neste estudo, tenho o direito e liberdade de retirar meu consentimento em qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa.**
- **Todas as informações prestadas por mim neste estudo serão utilizadas única e exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos desta pesquisa. Meus dados e identificação serão mantidos em sigilo e somente poderão ser revelados com a minha prévia autorização.**
- **Em caso de alguma dúvida referente a este estudo ou queira solicitar minha retirada dele, poderei entrar em contato com o pesquisador Amisley G. Araújo, a qualquer momento, pelo telefone 99657408 ou pelo endereço eletrônico [amisley.araujo@ifro.edu.br](mailto:amisley.araujo@ifro.edu.br).**

Sendo assim, eu declaro meu livre assentimento em participar deste estudo. Informo ainda que meu responsável legal está ciente e de acordo com minha respectiva participação. Uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi entregue a mim, tendo a oportunidade de lê-lo.

\_\_\_\_\_ (local), \_\_\_\_\_ (dia) de \_\_\_\_\_ (mês) de 2015.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Endereço do CEP/UNIR: (Campus José Ribeiro Filho, BR 364, KM 9,5, sentido Rio Branco CEP 76801-059) com telefone (069 2181-2111 em horário comercial) e email ([cepunir@yahoo.com.br](mailto:cepunir@yahoo.com.br)).

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais)



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA



Núcleo de Saúde

Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
Curso de Mestrado em Psicologia

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais)

**ESTUDO:** “SENTIDOS E SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE PERIFERIA URBANA”.

**OBJETIVO DA PESQUISA:** Este estudo tem como objetivo analisar os sentidos e significados produzidos por atores escolares sobre a violência numa escola de periferia urbana.

**MÉTODO DA PESQUISA:** A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais, gravadas em fitas cassete e de observações do cotidiano escolar, registradas em um caderno de campo pelo pesquisador, as quais consistirão em material de Pesquisa.

Diante do exposto acima, eu, \_\_\_\_\_, responsável pelo (a) menor (a) \_\_\_\_\_, confirmo que o pesquisador Amisley G. Araújo esclareceu para mim este estudo, no qual pude compreender que:

- A participação do (a) menor (a) nesta pesquisa é voluntária, contribuindo com informações pertinentes relacionadas à violência no contexto escolar, que auxiliará na reflexão e discussão sobre o tema.
- Meu consentimento para a participação do (a) menor (a) neste estudo não terá nenhum custo para mim ou para o (a) menor(a), nem acarretará qualquer vantagem financeira. No entanto, caso seja percebido e comprovado danos provenientes deste estudo, terei assegurado meus direitos a indenização.
- Se após consentir com a participação do (a) menor (a) neste estudo, tenho o direito e liberdade de retirar meu consentimento em qualquer momento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a minha pessoa ou a pessoa dele (a).
- Todas as informações prestadas pelo (a) menor (a) neste estudo serão utilizadas única e exclusivamente para os fins acadêmicos e científicos desta pesquisa. Seus dados e identificação serão mantidos em sigilo e somente poderão ser revelados com a minha prévia autorização.
- Em caso de alguma dúvida referente a este estudo ou queira solicitar a retirada do (a) menor (a), poderei entrar em contato com o pesquisador Amisley G. Araújo, a qualquer momento, pelo telefone 99657408 ou pelo endereço eletrônico [amisley.araujo@ifro.edu.br](mailto:amisley.araujo@ifro.edu.br).

Sendo assim, eu declaro que concordo em participar do (a) menor (a) sob minha responsabilidade neste estudo. Informo ainda ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo a oportunidade de lê-lo.

\_\_\_\_\_(local), \_\_\_\_\_(dia) de \_\_\_\_\_(mês) de 2015

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Endereço do CEP/UNIR: (Campus José Ribeiro Filho, BR 364, KM 9,5, sentido Rio Branco CEP 76801-059) com telefone (069 2181-2111 em horário comercial) e email ([cepunir@yahoo.com.br](mailto:cepunir@yahoo.com.br)).

## **APÊNDICE E – Roteiro de Pesquisa**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- Dados de identificação:
  
- Nome:
- Idade:
- Escolaridade:
- Profissão:
  
- Sentidos da escola e do bairro:
  
- Qual a sua opinião sobre esta escola? Quais os pontos positivos e negativos desta escola?
- Como é trabalhar/estudar (ou ter filhos estudando) nesta escola? Como se sente?
- Você reside neste bairro? Como é o bairro?
  
- Sentidos sobre a violência escolar:
  
- Existe violência nesta escola? Como é esta violência? Quais suas causas?
- Quem são os autores da violência?
- Você já vivenciou uma situação de violência na escola? Como foi? Como se sentiu?
- Como a escola lida com a violência? Existem ações de enfrentamento? Como são?
- Qual sua opinião sobre essas ações?
- Neste bairro tem violência? Como é? Ela é diferente de outros locais da cidade? E do país? Por quê?
- Em sua opinião quais são as causas desta violência?
- Você já vivenciou uma situação de violência no bairro? Como foi? Como se sentiu?
- Existem ações de enfrentamento a violência no bairro e na cidade? Como são? Qual sua opinião sobre essas ações?